

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО»
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ) ФЕДЕРАЛЬНОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО» В Г. ЯЛТЕ**



ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

86 (4)

Сборник научных трудов

**Ялта
2025**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте от 26 февраля 2025 года (протокол № 2)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2025. – Вып. 86. – Ч. 4. – 446 с.

Главный редактор:

Глузман А.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Заместитель главного редактора:

Везетиу Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Редакционная коллегия:

Горбунова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Фетисов А.С., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

Попова В.И., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

Власова Т.И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Богинская Ю.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Шевченко О.К., доктор философских наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Гордиенко Т.П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

Шерайзина Р.М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Донина И.А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Штец А.А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Петрушин В.И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

Егорова Ю.Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара)

Лебедева О.В., доктор психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

Чёрный Е.В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

Калина Н.Ф., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

Павленко В.Б., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

Пономарёва Е.Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Бура Л.В., кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Андреев А.С., доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

Савенков А.И., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

Василенко И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Султанова И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Волкова И.П., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Перечень рецензируемых научных изданий: Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (педагогические науки, психологические науки)

Средства массовой информации: Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18.05.2015

Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU: Издание размещается на платформе eLIBRARY с индексацией в РИНЦ (договор с Научной электронной библиотекой Elibrary.ru № 171-03/2014)

ISSN: Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции

© Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (г. Симферополь), 2025 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта), 2025 г.

Все права защищены.

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)

Аннотация. Глобальные изменения в социально-экономической сфере требуют от выпускников вузов не только глубоких теоретических знаний, но и развитых практических навыков, а также ключевых компетенций, необходимых для адаптации к быстро меняющимся условиям. Современное образование должно быть ориентировано на развитие самостоятельности, продуктивного мышления, коммуникативных навыков, социальной ответственности и информационной грамотности у студентов. Именно для достижения этой цели проектный метод на уроках иностранного языка в техническом вузе представляет собой ценный инструмент. В статье рассматривается, как проектная деятельность способствует развитию коммуникативных компетенций, креативности и творческого мышления у студентов. Проекты позволяют студентам практиковаться в устной и письменной речи, а также стимулируют их к поиску нестандартных решений, развитию инициативы и самостоятельности. Статья подчеркивает важность владения иностранным языком для успешной интеграции в современный мир, открывая перед студентами доступ к образовательным ресурсам, международным проектам, профессиональной мобильности и повышая их конкурентоспособность на рынке труда. Автор приводит примеры проектных заданий для студентов Московского Авиационного Института (национального исследовательского университета).

Ключевые слова: компетенции, проектное обучение, иностранный язык, самостоятельность, креативность, коммуникация, технический вуз, межкультурная компетенция, информационная грамотность, командная работа.

Annotation. Global changes in the socio-economic sphere require of university graduates not only to have deep theoretical knowledge, but also developed practical skills, as well as key competencies necessary to adapt themselves to rapidly changing conditions. Up-to-date education should be focused on the development of self-independence, productive thinking, communication skills, social responsibility and information literacy among students. It is the project-oriented method used at foreign language lessons at a technical university that presents a valuable tool in achieving this goal. The article deals with project activities that facilitate the development of students' communicative competencies, creative work and thinking. The projects allow the students to have practice in speaking and writing, as well as to encourage them to find innovative solutions, to develop initiative and self-independence. The article highlights the importance of foreign language proficiency for the successful integration in the contemporary world, giving the students the access to educational resources, international projects, professional mobility and increasing their competitiveness in the labor market. The author gives examples of project assignments for students of the Moscow Aviation Institute (National Research University).

Key words: competencies, project-based learning, foreign language, independence, creativity, communication, technical university, intercultural competence, information literacy, teamwork.

Введение. Глобальные изменения в социально-экономической сфере, наблюдаемые как в мире, так и в России, ставят перед обществом новые задачи в плане подготовки квалифицированных кадров. Современный выпускник вуза должен обладать не только глубокими теоретическими знаниями, но и развитыми практико-ориентированными навыками, а также сформированными ключевыми компетенциями, позволяющими ему успешно адаптироваться к быстро меняющимся условиям.

В числе приоритетных компетенций, востребованных сегодня, можно выделить самостоятельность, продуктивное мышление, развитые навыки межличностного общения, социальную ответственность, информационную грамотность и ряд других. Именно на развитие этих качеств направлен современный образовательный процесс, призванный обеспечить выпускникам вузов успешный старт в профессиональной деятельности и активную интеграцию в общество. Современная образовательная среда в высших учебных заведениях требует радикального переосмысления дидактических подходов, направленных на формирование и развитие как общих, так и профессиональных компетенций выпускников.

Ключевым приоритетом образовательной политики становится акцент на индивидуальные интересы студента. Развитие таких качеств, как самостоятельность, инициативность, уверенность в себе, нестандартное мышление, креативность и способность к самообучению рассматривается как основа успешной реализации студента в профессиональной сфере.

Изложение основного материала статьи. Особое место в системе образования занимает иностранный язык, который в неязыковых вузах выступает как важный инструмент личностного развития и профессиональной подготовки.

Владение иностранным языком становится неотъемлемой частью международной интеграции образовательных стандартов, открывая перед студентами широкие возможности: свободный доступ к образовательным ресурсам за рубежом, участие в международных проектах, профессиональную мобильность, работу в международных командах, а также повышает конкурентоспособность специалистов на российском и международном рынке труда [1, С. 372].

На занятиях иностранным языком, проект представляет собой структурированную деятельность, организованную преподавателем и реализуемую учащимися самостоятельно. Он предполагает комплексный подход, включающий в себя планирование, исследования, создание и презентацию творческого продукта.

В рамках проектного обучения, как на уроке, так и за его пределами, ученики становятся активными участниками процесса обучения. Они сами выбирают тему проекта, ставят цели, планируют работу, ищут информацию, анализируют ее, делают выводы, представляют результаты. Проектная деятельность развивает творческие способности, критическое мышление, коммуникативные навыки и способность работать в команде [3, С. 138].

Метод проектов на занятиях иностранным языком у студентов технического вуза способствует развитию следующих компетенций:

1. Коммуникативные компетенции:

• Устная речь:

Говорение: проекты предоставляют возможность студентам практиковаться в устной речи, выступая с презентациями, участвуя в дискуссиях, обсуждая идеи и результаты.

Слушание: студенты слушают презентации друг друга, анализируют информацию, выделяют ключевые моменты, задают вопросы.

• Письменная речь:

Чтение: проекты могут включать в себя чтение статей, документов, научной литературы на иностранном языке.

Письмо: студенты пишут рефераты, доклады, отчёты о результатах проекта, комментарии к презентациям.

2. Креативность и творческое мышление:

- Проекты стимулируют студентов к поиску нестандартных решений, развитию инициативы и самостоятельности.
- Студенты учатся мыслить критически, анализировать информацию, применять знания на практике, решать проблемы, представлять результаты своей работы.

3. Межкультурная компетенция:

- Проекты позволяют студентам познакомиться с другими культурами, изучать их традиции, ценности, идеи.
- Студенты учатся уважать другие культуры, терпимо относиться к отличиям, эффективно общаться с представителями других культур.

4. Информационная компетенция:

- Проекты требуют от студентов поиска информации из различных источников, ее анализа, отбора релевантной информации, структурирования, презентации.
- Студенты развивают навыки работы с различными информационными ресурсами: интернетом, библиотеками, базами данных.

5. Компетенции в области технических знаний:

- Проекты могут быть связаны с теми областями знаний, которые студенты изучают в своем техническом вузе.
- Студенты применяют свои технические знания на практике, решают прикладные задачи, разрабатывают проекты с учетом технических особенностей.

6. Работа в команде:

- Многие проекты предполагают работу в команде, что позволяет студентам развивать навыки командной работы, коммуникации, координации действий, решения конфликтов.

7. Самостоятельность и ответственность:

- Проекты требуют от студентов самостоятельности в планировании, реализации и презентации проекта.
- Студенты учатся брать на себя ответственность за свои действия, планировать свое время, эффективно управлять ресурсами.

Метод проектов может быть реализован в различных формах:

- индивидуальные проекты,
- групповые проекты,
- проекты в сотрудничестве с другими вузами или организациями.

Важно подобрать тему проекта, которая будет интересна студентам и соответствовать их уровню подготовки и профессиональным интересам.

Проектный метод становится ключевым элементом непрерывного обучения в вузе, обеспечивая плавный переход студентов от бакалавриата к магистратуре и аспирантуре. Междисциплинарный подход при реализации проектов позволяет интегрировать знания из разных областей, что делает обучение более глубоким и практико-ориентированным [2, С. 7].

Ключевым фактором успеха проектного обучения является использование системно-деятельностного и коммуникативного методов.

- Системно-деятельностный метод помогает студентам увидеть взаимосвязь между разными дисциплинами и применить свои знания в реальных задачах.

- Коммуникативный метод развивает навыки работы в команде, эффективной коммуникации и представления результатов проекта.

Проектный метод не только повышает качество обучения, но и способствует развитию ключевых компетенций: креативности, критического мышления, самостоятельности, инициативности, способности решать проблемы, работать в команде. Он делает образовательный процесс более увлекательным и релевантным требованиям современного мира.

Приведем примеры проектных заданий для студентов МАИ при изучении иностранного языка:

Тема	Задание	Дополнительные опции
Авиационная история: исследование истории развития авиации в выбранной стране (США, Великобритания, Франция, Германия, Россия) с акцентом на ключевые события и личности.	Создание презентации на английском языке, включающей хронологию событий, описание технологий и биографии значимых фигур. Написание эссе на заданную тему, например: "The Impact of the Wright Brothers on Aviation" или "The Role of Women in the History of Aviation". Подготовка видеоролика о выбранном событии или личности на английском языке с субтитрами. Создание интерактивной карты с ключевыми местами, связанными с историей авиации.	Проведение виртуальной экскурсии по музею авиации в выбранной стране.
Авиационный словарь: Создание англо-русского (или англо-другой иностранный язык) словаря авиационных терминов, включая: Основные технические термины (vehicle, engine, fuselage, power plant, wing, propulsion, propeller, etc.) Названия типов самолетов и вертолетов (Boeing 747, Airbus A320, Mi-8, etc.) Специальные термины, связанные с профессией (specialist in aerodynamics/ballistics, pilot, equipment operator, mechanical engineer, etc.)	Составление словаря с транскрипцией, переводом и примером употребления в контексте. Создание мобильного приложения с функцией поиска и перевода авиационных терминов. Подготовка презентации с кратким обзором словарного запаса и его практическим применением.	Создание интерактивной викторины по авиационным терминам. Подготовка видеоуроков по изучению авиационных терминов.

Авиационный дизайн: Разработка концепции нового типа самолета (пассажирского, грузового, военного) с учетом современных тенденций в авиационной промышленности.	Создание презентации проекта на английском языке, включающей описание технических характеристик, концепцию дизайна, схемы, чертежи и 3D-модель. Написание эссе с обоснованием проекта, описания его конкурентных преимуществ и прогнозом его влияния на отрасль. Подготовка видеоролика с представлением проекта и моделированием полета самолета.	Создание виртуальной модели самолета, с возможностью просмотра салона и функциональных элементов. Проведение презентации проекта на международной конференции.
Авиационная безопасность: Исследование современных проблем авиационной безопасности и разработка рекомендаций по их решению.	Подготовка доклада на английском языке о проблеме авиационной безопасности, включая описание причин, последствий и существующих решений. Разработка предложений по улучшению системы безопасности на основе изученного материала. Создание видеоролика с объяснением проблем безопасности и рекомендациями для пассажиров.	Организация публичной дискуссии по проблемам авиационной безопасности.
Авиационные технологии будущего: Исследование перспективных технологий в авиации (электрические ракетные двигатели, беспилотные технологии, искусственный интеллект), их влияния на будущее отрасли.	Написание реферата на английском языке, описывающего основные тенденции развития авиационных технологий. Создание презентации с визуализацией концепций и решений для авиации будущего. Подготовка виртуального тура по аэропорту будущего с использованием 3D-моделирования и прогнозов.	Проведение дискуссии о влиянии технологий на работу авиационных специалистов в будущем. Организация конкурса на лучший проект авиационной технологии будущего.

Таким образом, метод проектов – это не просто инструмент, а способ превратить процесс обучения в увлекательное путешествие в мир знаний. Он активизирует студентов, заставляя их взять на себя ответственность за собственное обучение и развивать ключевые навыки: самостоятельность, творчество, критическое мышление и коммуникацию.

Выводы. Проектные задания по иностранному языку позволяют студентам выйти за рамки стандартных учебников и упражнений, использовать язык в реальных ситуациях, развивая не только грамматические и лексические навыки, но и способность анализировать, синтезировать, представлять результаты работы.

Применение проектного метода создает на занятиях атмосферу увлеченности, творчества и взаимодействия, повышая мотивацию студентов и формируя положительный эмоциональный фон.

Ценность проектного обучения заключается не только в повышении качества знаний, но и в его значительных воспитательных возможностях. Студенты учатся самостоятельно оценивать свою работу и работу своих одноклассников, развивают культуру взаимоотношений, стремятся к профессиональному росту в выбранной специальности.

Литература:

1. Болсуновская, Л.М. Специфика проектной методики в процессе обучения иностранному языку студентов младших курсов неязыковых вузов (на примере национально-исследовательского томского политического университета УНИВЕРСИТЕТА) / Л.М. Болсуновская // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 2-3. – С. 371-374
2. Дмитриева, Е.В. Роль проектной деятельности в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык для деловой коммуникации» студентами нелингвистических специальностей вуза / Е.В. Дмитриева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 1. – С. 1-1
3. Никонорова, Л.М. Использование проектного обучения в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку студентов в техническом вузе / Л.М. Никонорова // Казанский лингвистический журнал. – 2019. – №3. – С. 136-143

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Акимова Ирина Викторовна

Пензенский государственный университет (г. Пенза);

Пензенский казачий институт технологий (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный университет технологий

и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (г. Пенза);

аспирант Крюков Дмитрий Владимирович

Пензенский государственный университет (г. Пенза);

кандидат педагогических наук, доцент Титова Елена Ивановна

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства (г. Пенза)

МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В РАМКАХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Цель исследования авторы определяют как формулировку и обоснование методических условий эффективного пропедевтического обучения информатике в рамках внеурочной деятельности. Исходя из того, что информатика определена, согласно федеральному образовательному стандарту, как самостоятельный предмет с 7 класса, авторы показывают важность пропедевтического курса 5-6 классов. Предполагается использовать различные формы внеурочной деятельности для проведения пропедевтических занятий. Материалами исследования выступают: анализ методической и педагогической литературы в сфере исследования. Авторы определяют следующие методические условия, которые должны быть реализованы при проектировании пропедевтического курса информатики в 5-6 классах: обоснованность выбора содержания; направленность курса на непрерывность; мотивационная направленность курса. Каждое условие получает свое наполнение. В качестве методического решения, отвечающего описанным методическим

условиям, предлагается элективный курс «Знакомство с электронной таблицей Excel». Проведенное контрольное мероприятие подтвердило выводы об эффективности сформулированных условий.

Ключевые слова: пропедевтика, информатика, методические условия, электронная таблица, задание.

Annotation. The authors define the purpose of the study as the formulation and justification of methodological conditions for effective propaedeutic teaching of computer science in extracurricular activities. Based on the fact that computer science is defined, according to the federal educational standard, as an independent subject from grade 7, the authors show the importance of a propaedeutic course in grades 5-6. It is supposed to use various forms of extracurricular activities for conducting propaedeutic classes. The research materials are: analysis of methodological and pedagogical literature in the field of research. The purpose of the work is to reveal the directions of application of immersive learning technologies in the framework of vocational training of students of secondary vocational education. The authors define the following methodological conditions that should be implemented when designing a propaedeutic computer science course in grades 5-6: the validity of the choice of content; the focus of the course on continuity; the motivational orientation of the course. Each condition gets its own content. The elective course "Introduction to the Excel spreadsheet" is offered as a methodological solution that meets the described methodological conditions. The conducted control event confirmed the conclusions about the effectiveness of the formulated conditions.

Key words: propaedeutics, computer science, methodological conditions, spreadsheet, assignment.

Введение. Внеурочная деятельность по информатике в настоящее время развивается и активно внедряется в систему пропедевтического обучения информатике. Её основными целями являются формирование у обучающихся целостного и системного представления о мире информации, об общности информационных процессов в живой природе, обществе, технике и освоение обучающимися методов и средств получения, обработки, передачи, хранения и использования информации, умения решать задачи с помощью компьютера и других средств информационных и коммуникационных технологий. Основное изучение информатики как самостоятельного предмета определено в настоящее время с 7 класса. Внеурочная деятельность по информатике может быть представлена в 5-6 классах как подготовка к её основному курсу.

Учитывая все эти факторы, исследование является актуальным, так как оно направлено на определение методических условий, которые должны быть реализованы в рамках эффективной организации пропедевтического обучения информатике в 5-6 классах.

Изложение основного материала статьи. Как самостоятельный учебный предмет федерального компонента государственного стандарта общего образования "Информатика" представлена с 7 класса по 1 часу в неделю (базовый уровень), и 2 часа в неделю (углубленный уровень) [7, 9]. Отмечается нехватка времени при прохождении всех тем, что является причиной создания дополнительных курсов, кружков и факультативов.

Из многообразия форм внеурочной деятельности, которые внедряются в образовательные учреждения для предмета «Информатика», можно выделить следующие (Рисунок 1).

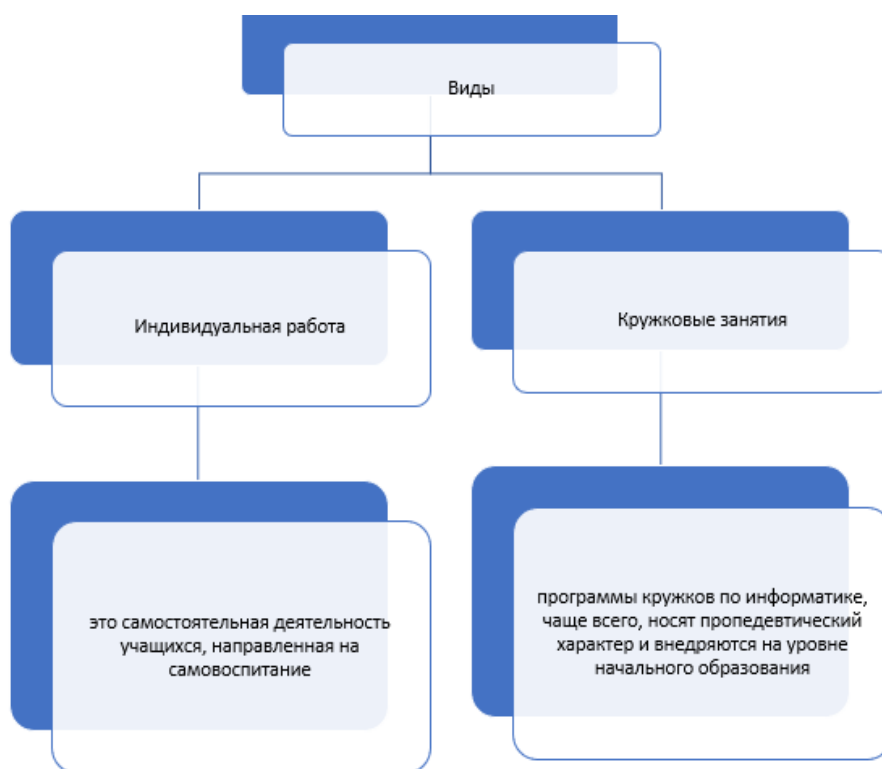


Рисунок 1. Виды внеурочной деятельности

При реализации индивидуальной работы предполагается подготовка сообщений, докладов, творческих заданий по предмету, что позволяет каждому найти своё место в общем деле. Эта деятельность требует от руководителя изучения индивидуальных особенностей обучающихся, которые выявляются в ходе проведения бесед, анкетирования, выявления их интересов.

Кружковые занятия выстраиваются так, чтобы оказать помощь детям в том, чтобы они проявили интерес к информатике. Курсы также помогают найти ответы на вопросы, с которыми обучающимся приходится сталкиваться в повседневной жизни при работе с различными видами информации, также кружки учат общаться с компьютером.

В своем исследовании ряд авторов, таких как О.Ю. Лягинова, М.А. Щадная, О.И. Пашенко, указывают необходимость реализации пропедевтического курса информатики именно во внеурочной деятельности [4, 10, 6]. В работах Л.Л. Босовой

отмечается, что важность пропедевтического курса отмечается не только в овладении компьютером, но и общими информационными компетенциями, такими как информационная культура, информационная этика [2].

В проводимом исследовании предлагается выбрать вторую форму – кружковые занятия, которые будут выступать в качестве подготовительного курса перед основным изучением информатики, которое, как было сказано ранее, начинается только с 7 класса.

Цель исследования. Сформулировать и обосновать методические условия эффективного пропедевтического обучения информатике в рамках внеурочной деятельности.

Результаты исследования. Отметим методические условия, которые должны быть реализованы при проектировании пропедевтического курса информатики в 5-6 классах.

1. Обоснованность выбора содержания.
2. Пропедевтическая направленность курса.
3. Мотивационная направленность курса.

Дадим описание и пример реализации каждого условия.

Обоснованность выбора содержания. Содержанию основного курса информатики уделяется достаточно внимания в методической литературе, при этом не должно оставаться без внимания и содержание пропедевтического курса. В основе курса предполагается указывать такое содержание, которое может затем быть «строительным материалом» для тем курса 7-9 классов. Среди таких тем можно отметить: Цифровая грамотность, Теоретические основы информатики, Информационные технологии, Алгоритмы и программирование [8].

Направленность курса на непрерывность. Ранее было отмечено, что согласно новым ФГОС, информатика является обязательным предметом с 7 класса. Поэтому возрастает пропедевтическая роль периода 5-6 классов для обеспечения непрерывности информационно-технологической подготовки учащихся. Его роль должна состоять не только на формирование элементарных компетенций, цифровой грамотности. Но также должна быть реализована роль межпредметных связей, развитие творческих способностей и навыков самостоятельной работы. Данные задачи предполагается решать за счет организации внеурочной деятельности.

Мотивационная направленность курса. При формировании мотивации обучаемых высока роль правильной организации познавательной деятельности. Одним из методических приемов безусловно будет выступать создание проблемной ситуации.

Проблемную ситуацию можно определить как метод вскрытия объективно существующей «проблемности», которая проявляется как психическое состояние умственного затруднения при контакте субъекта и объекта.

В тоже время, проблемная задача определяется как средство создания проблемной ситуации. Задачи такого рода ставятся перед обучающимися и нацеливают их на самостоятельный поиск решений.

Элементы проблемного обучения могут быть внедрены и в качестве элемента урока, но также на его основе может быть организовано изучение конкретной темы, всего учебного предмета (например, факультативного курса или курса по выбору).

В рамках проводимого исследования предлагается рассмотреть возможность использования элементов проблемного обучения во внеурочной деятельности [5].

Ниже представлены виды заданий, которые должны составлять систему упражнений, направленную на реализацию элементов проблемного обучения:

- Задание на составление задачи самим обучающимися;
- Задание на конструирование учителем или обучающимися обратной задачи;
- Задание на составление творческой задачи, которая предполагает самостоятельную постановку проблемы или нахождение правильного алгоритма;
- Задание на составление игрового задания, например, кроссворда.

На Рисунке 2 представлена схема реализации методических условий пропедевтического курса информатики.

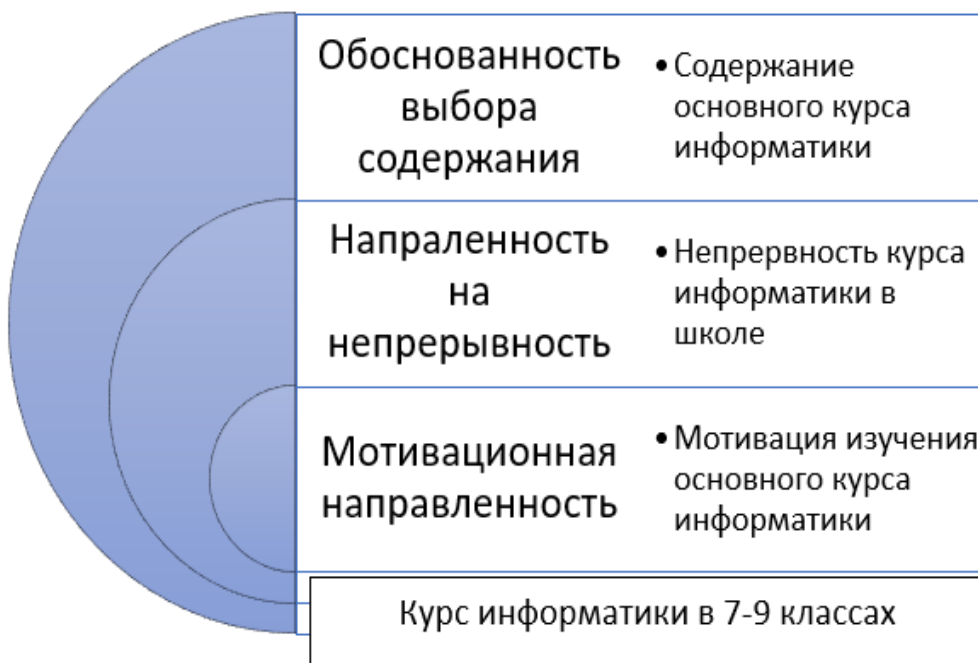


Рисунок 2. Схема реализации методических условий проектирования пропедевтического курса информатики

В качестве методического решения, отвечающего описанным методическим условиям, предлагается элективный курс «Знакомство с электронной таблицей Excel». Курс призван способствовать достижению главных целей основного общего образования, таких как формирование основ мировоззрения, понимания роли информационных процессов в различных жизненных сферах, способствовать развитию алгоритмического мышления, а также формированию и развитию икт-компетенций обучающихся.

1. Основные понятия. Основные приёмы работы.
2. Форматирование таблиц.
3. Расчет по формулам.
4. Представление данных в графическом виде.
5. Работа с функциями.

Выбор электронных таблиц обусловлен тем, что данная тема представлена в содержании Основного государственного экзамена по информатике (Демо на 2025 год), и в содержании Единого государственного экзамена по информатике (Демо на 2025 год). Анализ возникающих у обучающихся сложностей определил необходимость ранней пропедевтики данной темы [3]. Поэтому предлагается реализовать целенаправленную методическую работу на формирование основных навыков работы с электронными таблицами. Пропедевтическая направленность также реализована.

Мотивационная направленность курса реализуется через систему заданий, виды которых соответствуют обозначенным ранее. Приведем примеры заданий.

1. Составление задачи обучающимися.

Данный вариант в частичной форме используется постоянно: обучающиеся предлагается самостоятельно сформулировать тему урока, определить цели урока и т.д. Поэтому предлагается конкретизировать методическую работу в виде формирования конкретных задач.

Пример 1. Учитель представляет обучающимся фрагмент таблицы, его можно увидеть на Рисунке 3.

МАКС		:	X	✓	f_x	=12+15
	A	B	C	D	E	
1	12	=12+15				
2	15					
3						

Рисунок 3. Вид таблицы для задания

Обучающиеся самостоятельно должны предложить варианты задания: верно ли выполнено вычисление, будет ли верным результат в ячейке B1, если данные в A1 и A2 поменяются. Далее предлагается формулировать тему, связанную с работой с формулами в электронной таблице.

Предложенное задание можно использовать на этапе формирования темы урока, а также на этапе актуализации знаний. Оно направлено на исправление ошибок в написании формул и в использовании ссылок на ячейки таблицы.

2. Конструирование обратной задачи.

Пример 2. В листе электронной таблицы, представленной на рисунке 3, приведены следующие данные.

I18		:	X	✓	f_x	
	A	B	C	D	E	
1	Наименовани	Цена, тыс. р	Количество	Итоговая стоимость, тыс р.		
2	Жесткий диск		6	36000		
3	Монитор		5	100000		
4	Системный блок	6000	12	72000		
5	Сканер	15000		45000		
6	Принтер	3500	5	17500		
7			Итого:			
8						
9						

Рисунок 4. Вид таблицы для задания

Обучающимся предлагается решить следующие задачи:

- 1) Какова стоимость одного жесткого диска? Какова стоимость одного монитора?
- 2) Сколько единиц сканеров хранится на складе?
- 3) Какие недостающие данные необходимо указать в ячейках таблицы, чтобы общая стоимость оргтехники превышала 300 тысяч рублей?

Предложенное задание проверяет написание формул и использование ссылок в MS Excel. Его можно предложить на этапе закрепления знаний, а также в качестве самостоятельной работы. Предполагается, что обучающиеся уже умеют

пользоваться формулами, знают различия между абсолютными, относительными и смешанными ссылками, а также могут писать адреса ячеек. Проблема, с которой могут столкнуться обучающиеся – непонимание, какую математическую формулу использовать. Если обучающийся не может выйти из такого затруднения, можно записать математическую формулу на доске.

Результаты исследования и их обсуждение. Данное методическое решение, реализованное через элективный курс, было апробировано в МБОУ СОШ с углубленным изучением информатики № 68 г. Пензы. В эксперименте принимали участие 35 обучающихся 6 класса. По результатам курса была предложена итоговая работа, которая содержала несколько базовых заданий, которые должны были быть выполнены в ЭТ Excel. Контрольная работа содержала задания на составление различного вида формул, построение диаграмм и графиков по данным таблиц.

В результате выполнения контрольной работы обучаемые могли набрать максимум 10 баллов. По результатам проведения 91,4% (32 обучаемых) показали результат более 8-10 баллов, что свидетельствует о высокой эффективности предложенных методических решений.

В перспективе исследования предполагается разработка методических материалов для реализации элементов проблемного обучения для различных тем курса информатики: Теоретические основы информатики, Алгоритмы и исполнители [1].

Выводы. По итогам проведенного авторами исследования, можно определить следующие основные результаты. После изучения методической литературы и требования ФГОС предлагаются следующие методические условия, которые должны быть реализованы при проектировании пропедевтического курса информатики в 5-6 классах: обоснованность выбора содержания; направленность курса на непрерывность; мотивационная направленность курса. Каждое условие получает свое наполнение. Авторами был разработан и апробирован элективный курс «Знакомство с ЭТ Excel», который отвечает сформулированным условиям; первичная апробация элективного курса проведена в МБОУ СОШ с углубленным изучением информатики № 68 г. Пензы. В эксперименте принимали участие 35 обучаемых 6 класса. По результатам были сделаны выводы об эффективности предложенных методических условий.

Литература:

1. Акимова, И.В. Об организации проблемного обучения информатике на примере темы «Исполнители и алгоритмы» с использованием среды Scratch / И.В. Акимова, О.М. Губанова, Н.В. Титова // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 1. – С. 101-107. – DOI: 10.17513/snt.39915
2. Босова, Л.Л. Обучение информатике младших школьников / Л.Л. Босова: монография. – Москва: МПГУ, 2024. – 297 с.
3. Карташова, Л.И. Обучение учащихся основной школы технологии работы с электронными таблицами, инвариантное относительно программных средств / Л.И. Карташова, И.В. Левченко, А.Е. Павлова // Вестник МПГУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2016. – № 3(37). – С. 39-45
4. Лягинова, О.Ю. Некоторые аспекты формирования и оценки универсальных учебных действий в курсе информатики 5-6 классов / О.Ю. Лягинова, Е.А. Смирнова, Н.М. Лягинов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 4(65). – С. 143-147
5. Павлова, Н.И. Дополнительное образование детей в современных условиях и инновационные механизмы совершенствования / Н.И. Павлова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4(83). – С. 273-276
6. Пашенко, О.И. Методы, средства и формы обучения будущих учителей начальных классов к преподаванию школьного предмета «Информатика» / О.И. Пашенко // Вестник евразийской науки. – 2014. – № 6(25). – DOI: 10.15862/42PVN614
7. Приказ Министерства просвещения РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» № 287 [от 31 мая 2021 г.]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 02.09.2024)
8. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/48f0c657a155e6e9b9ce99ac9d5b2604.pdf> (дата обращения: 02.09.2024)
9. Федеральная рабочая программа «Информатика. 7-9 классы (базовый уровень)» [Электронный ресурс]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/15_%D0%A4%D0%A0%D0%9F-%D0%98%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0-7-9-%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B_%D0%B1%D0%B0%D0%B7%D0%B0.pdf (дата обращения: 02.09.2024)
10. Щадная, М.А. Пропедевтика курса информатики в начальной школе / М.А. Щадная // Вопросы науки и образования. – 2020. – № 11(95). – С. 158-162

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Алирзаева Индира Бабаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СЕНСОРНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования дидактических игр с целью развития сенсорной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). На основе изучения теоретических источников выявлена важность учета психофизических особенностей дошкольников с ЗПР в коррекционной работе. Доказывается идея о том, что ЗПР носит временный характер при оказании своевременной помощи ребенку. Рассматриваются возможные причины, приводящие к нарушению в деятельности высших психических функций. Отмечается дефицит методико-дидактического материала по формированию сенсорной сферы у дошкольников с ЗПР. Анализируются подходы коррекционно-педагогической работы с детьми, представленные в трудах отечественных педагогов и психологов. Определено дифференцированное практико-ориентированное содержание для дошкольников с ЗПР. Учитываются уровни сформированности сенсорного развития дошкольников с ЗПР. На их основе определено содержание дидактических игр, позволяющее преодолеть специфику выявленных трудностей у детей. Представлены выводы о том, что выявленные специфические особенности сформированности сенсорной сферы дошкольников с ЗПР определили дифференцированное содержание методических рекомендаций по ее коррекции.

Ключевые слова: задержка психического развития, дидактические игры, сенсорное развитие, коррекционная работа, практико-ориентированный подход.

Annotation. The article is devoted to the problem of using didactic games for the purpose of developing the sensory sphere of senior preschoolers with mental retardation (MR). Based on the study of theoretical sources, the importance of taking into account the psychophysical characteristics of preschoolers with MR in correctional work is revealed. The idea that MR is temporary in nature is proved when providing timely assistance to the child. Possible causes leading to disruption in the activity of higher mental functions are considered. A shortage of methodological and didactic material for the formation of the sensory sphere in preschoolers with MR is noted. Approaches to correctional and pedagogical work with children presented in the works of domestic teachers and psychologists are analyzed. Differentiated practice-oriented content for preschoolers with MR is defined. The levels of formation of sensory development of preschoolers with MR are taken into account. On their basis, the content of didactic games is determined, allowing to overcome the specifics of the identified difficulties in children. The conclusions are presented that the identified specific features of the formation of the sensory sphere of preschool children with mental retardation determined the differentiated content of methodological recommendations for its correction.

Key words: mental retardation, didactic games, sensory development, correctional work, practice-oriented approach.

Введение. Сенсорное развитие детей с задержкой психического развития (далее ЗПР) является ведущим аспектом в дошкольном возрасте. Ни в какой другой период не отмечается такой повышенной активности становления психофизического развития ребенка, как в дошкольный. При неблагоприятных условиях развития ребенка с ЗПР, упущении сензитивных периодов в развитии психики, состояние ребенка более усугубляется, что свидетельствует о необходимости своевременного оказания коррекционной помощи со стороны специалистов. Согласно требованиям ФГОС ДО в работе с детьми с ЗПР предусматривается коррекционно-развивающая работа с охватом всех областей стандарта, где приоритетное значение уделяется познавательному развитию дошкольников, в том числе и их сенсорному становлению [6]. Данный факт свидетельствует о важности сенсорного развития дошкольников с ЗПР, так как это напрямую влияет на их умственное развитие и определяет актуальность и значимость познавательной области в реализации ФГОС ДО, а именно сенсорного развития рассматриваемой группы дошкольников. В связи с неблагоприятной динамикой роста числа детей с ЗПР и полиморфной структурой дизонтогенеза, отмечается дефицит методико-дидактического материала по формированию сенсорной сферы у дошкольников, что указывает на важность осуществления индивидуально-дифференцированного подхода в коррекционно-развивающей работе с данной группой детей средствами дидактических игр.

Проблемой сенсорного развития детей дошкольного возраста занимались многие отечественные педагоги и психологи (Н.Ю. Борякова, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Е.А. Стребелева, А.П. Усова, С.Г. Шевченко и др., указывающие на значимость сенсорного развития средствами дидактических игр [1; 2; 3; 4; 5; 7].

В педагогике дидактические игры рассматриваются как эффективное средство сенсорного развития дошкольников. Сенсорное развитие предусматривает становление у дошкольников процессов восприятия и представлений о свойствах предметов и явлениях окружающей действительности.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальная работа с целью обследования уровня сформированности сенсорного развития осуществлялась по адаптированным заданиям, предложенным Венгер Л.А., Стребелевой Е.А., Мишиной Г.А., Разенковой Ю.А. [2; 4].

Дошкольникам с ЗПР были предложены задания: «Коробка форм», «Группировка игрушек», «Включи в ряд», «Группировка картинок по цвету и форме», «Разрезная картинка», «Узнай на ощупь».

Критерии оценивания проведенного исследования: принятие и понимание предложенного задания; способы выполнения задания; адекватность выполнения действий; обучаемость дошкольников; отношение к результату собственной деятельности. Все задания предлагались детям последовательно.

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что дошкольники распределились на две группы по уровню сформированности сенсорного развития. В 1 группу были включены дошкольники со средним уровнем успешности, которые характеризовались такими особенностями как: затруднения в различении оттенков цветов; трудности в назывании геометрических форм (овал, прямоугольник и многоугольник); действия выполнялись с использованием метода проб и ошибок; требовалась организующая и обучающая помощь педагога, так как отмечались ошибки при выполнении заданий; допускали ошибки при сопоставлении предметов по двум признакам – цвету и форме; слабо ориентировались на эталон-образец; отмечались сложности дифференциации действий с тактильно воспринимаемыми предметами; требовался неоднократный повтор инструкции и дополнительное объяснение задания; отмечалась низкая работоспособность и утомляемость, что требовало дополнительного переключения внимания детей. Во 2 группу вошли дошкольники с ЗПР, оказавшиеся на уровне ниже среднего и низком. У этих детей отмечались многочисленные ошибки при выполнении всех заданий; требовалась организующая, обучающая и стимулирующая помощь со стороны педагога; действия с материалами осуществлялись без учета их сенсорных свойств; отсутствовала ориентация на эталон-образец; не понимали цели задания и не удерживали ее во время действий с предметами; отмечались хаотические действия; задавали вопросы, не относящиеся к цели задания.

При определении содержания дифференцированных методических рекомендаций по коррекции выявленных трудностей у дошкольников с ЗПР предусматривалась вариативность педагогической работы с детьми, находящихся на разных уровнях сформированности сенсорной сферы, представленное 6 разделами. Кратко представим дидактические игры согласно указанным разделам с учетом уровня подхода, предусматривающего варианты усложнения задания для дошкольников с ЗПР с разным уровнем успешности в обучении.

Раздел 1. Дидактические игры на развитие восприятия формы предметов.

Дидактическая игра «Собери фигуры».

Цель: развивать умение осуществлять группировку предметов по форме. Стимульный материал: плоскостные фигуры, цветная шнуровка. Ход работы. Педагог располагает на плоскости стола в хаотичном порядке пары фигур одинаковых по цвету. Ребенку предлагают соединить их между собой с помощью шнура.

Вариант усложнения. Ребенку предлагают пары плоскостных геометрических фигур разных по своему цвету, одинаковых по форме.

Дидактическая игра «Собери по контуру».

Цель: научить создавать фигуры с учетом предложенного образца. Стимульный материал: карточки с изображением контуров фигур, тесьма разная по цвету. Ход работы. Ребенку предлагают выбрать карточку с изображенной на ней контуром геометрической фигуры. Выложить с помощью тесьмы такой же контур геометрической фигуры, что и на карточке-образце.

Вариант усложнения. Ребенок выкладывает дополнительные фигуры по словесной инструкции педагога без наглядной опоры. (Инструкция: «Выложи такой же круг, как на карточке, а рядом с ним треугольник»).

Дидактическая игра «Собери по образцу».

Цель: научить создавать изображение с учетом представленного образца.

Стимульный материал: изображения из геометрических плоскостных фигур: елочка, дом, машина и т.п. Ход работы. Предлагаются создать на плоскости стола идентичное изображение с опорой на образец.

Вариант усложнения. Предусматривается большее количество элементов геометрических фигур, входящих в образец. Собрать элементы без наглядной опоры (например, кукла, ракета, медведь и др.).

Раздел 2. Дидактические игры на развитие цветового восприятия.

Дидактическая игра «Бабочка и цветок».

Цель: научить соотносить предметы по цвету (основные цвета). Стимульный материал: цветы из флиса, отличающиеся друг от друга по цвету, бабочки таких же цветов. Ход работы. Ребенку предлагается стимульный материал и дается инструкция: «Посади каждую бабочку на свой цветок». После этого ребенку предлагают назвать цвет бабочки и цветка.

Вариант усложнения. Ребенку предлагают не основные цвета, а цветовые оттенки: розовый голубой, фиолетовый, оранжевый и т.п. Затем просят назвать эти цвета. Возможно увеличение количества предметов для соотнесения по цвету.

Дидактическая игра «Бусы».

Цель: научить выкладывать геометрические фигуры разных цветов в заданной последовательности по образцу. Стимульный материал: разные по цвету плоскостные геометрические фигуры, шнурок. Ход работы. Ребенку предлагается образец – шнурок, на котором выложены в определенной последовательности плоскостные геометрические фигуры. Затем предлагают выложить из своего набора фигур точно такие же бусы, что и на образце.

Вариант усложнения. Педагог называет геометрическую фигуру, а ребенок по словесной инструкции выкладывает в заданном порядке бусы из своего набора плоскостных фигур. («Собери бусы: сначала зеленую, потом красную и теперь желтую»). Также в качестве варианта усложнения можно предложить шнурок, на который ребенок будет выкладывать бусы (геометрические фигуры) – по кругу, дугой, прямой дорожкой.

Раздел 3. Дидактические игры на развитие восприятия по размеру.

Дидактическая игра «Круг и кружочки».

Цель: научить зрительно соотносить плоскостные фигуры по размеру. Стимульный материал: разные по размеру (цвету) плоскостные геометрические фигуры. Ход работы. Перед ребенком выкладывают круги одного цвета, но разных по размеру. Предлагают выложить все большие круги рядом с большим кругом, а все маленькие – рядом с маленьким.

Вариант усложнения. Ребенку предлагают круги (треугольники) одинаковые по размеру, но разные по цвету и предлагают выложить все большие круги (треугольники) рядом с большим кругом (треугольником), а все маленькие – рядом с маленьким кругом (треугольником).

Дидактическая игра «Цветы и цветочки».

Цель: научить соотносить зрительно предметы по размеру. Стимульный материал: бабочки, отличающиеся по размеру, но являющиеся одинаковыми по цвету. Ход работы. Ребенку предлагают выложить бабочки по предложенному образцу.

Вариант усложнения. Ребенок выкладывает бабочек по словесной инструкции педагога. Инструкция: «Посади одну большую бабочку и две маленьких» или «Посади одну маленькую зеленую бабочку, одну большую синюю бабочку и две маленькие красные бабочки». Не исключается вариант, предложенный самим ребенком в сочетании со словесным сопровождением выполняемых действий.

Раздел 4. Дидактические игры на развитие ориентировки в серии по признаку величины.

Дидактическая игра «Кольца».

Цель: научить соотносить кольца по величине, ориентироваться в пространстве с учетом заданной последовательности. Стимульный материал: кольца, разные по размеру, изготовленные из фетра (цветного картона). Ход работы. Перед ребенком располагают разные по цвету и размеру кольца. Педагог берет из своего набора одно кольцо и просит ребенка показать такое же кольцо, как у него в руках. Инструкция: «Покажи такое же кольцо».

Вариант усложнения. Ребенку предлагают разные по цвету и величине кольца и просят разложить их сверху вниз, начиная от самого маленького до самого большого (снизу вверх от маленького до самого большого; слева направо от большого к маленькому; справа налево от большого к маленькому колечку).

Дидактическая игра «Кружочки».

Цель: научить использованию приема наложения одной фигуры на другую и умению складывать их в заданном порядке. Стимульный материал: набор плоскостных геометрических фигур, отличающихся по размеру и цвету. Ход работы. Перед ребенком располагают плоскостные геометрические фигуры одного цвета и предлагают выложить их, начиная от большой к маленькой. При этом фигуры можно располагать, используя прием наложения – от самой большой к самой маленькой, а также располагать их в ряд слева направо, сохраняя заданный принцип.

Вариант усложнения. Ребенок выполняет действия словесно их сопровождая.

Раздел 5. Дидактические игры на развитие умения объединять части в единое целое.

Дидактическая игра «Собери картинку».

Цель: научить объединять плоскостные геометрические фигуры, отличающиеся по цвету и размеру в единое узнаваемое изображение. Ход работы. Педагог перед ребенком выкладывает узнаваемое изображение (машина, кукла, дом) из плоскостных геометрических фигур. Ребенок повторяет действия, совершаемые педагогом, вслед за ним.

Вариант усложнения. Ребенку предлагается карточка с готовым изображением (образец). После того, как изображение будет собрано из плоскостных фигур, ребенка просят дать словесный отчет о проделанной работе, о том, какие фигуры он использовал в своей работе.

Дидактическая игра «Что лишнее?».

Цель: научить выделять идентичные друг другу геометрические фигуры и закреплять понятия «внутри» и «снаружи». Стимульный материал: плоскостные геометрические фигуры, отличающиеся по цвету и форме, цветная лента (шнурок). Ход работы. Педагог на глазах ребенка выстраивает круг из цветной ленты (шнурка) и предлагает ребенку поместить в образовавшийся круг все одинаковые по цвету и форме фигуры, а все оставшиеся лишние фигуры, не имеющие пары, разместить за пределами круга.

Вариант усложнения. Можно менять характеристики признака по цвету или размеру и определять, какие лишние фигуры могут остаться за пределами круга.

Раздел 6. Дидактические игры на развитие тактильного восприятия.

Дидактическая игра «Найди пару».

Цель: научить тактильно определять идентичных по текстуре свойства предметов. Стимульный материал: парные предметы идентичные по своим качественным характеристикам (гладкие, шершавые, колючие и т.п.). Ход работы. Педагог предлагает ребенку закрыть глаза и на ощупь найти одинаковые по текстуре предметы.

Вариант усложнения. Количество парных предметов, отличающихся по структуре, увеличивается до 6.

Дидактическая игра «Найди такой же».

Цель: научить тактильно определять свойства идентичных по текстуре предметов. Стимульный материал: карточки, имеющие разную поверхностную текстуру (шерсть, мех, фольга, рифленая поверхность, гладкая поверхность, фетр, наждачка). Ход работы. Ребенку предлагают найти идентичные по текстуре пары.

Вариант усложнения. Это задание ребенок выполняет с закрытыми глазами, пытаясь на ощупь определить идентичные текстуры.

Варианты игр, представленные в данном разделе, могут варьироваться, что позволит старшим дошкольникам с ЗПР выполнять задания по аналогии, закреплять сенсорные представления.

Выводы. Таким образом, проведенный эксперимент позволил выявить специфические особенности сформированности сенсорики старших дошкольников с ЗПР и определить дифференцированное практико-ориентированное содержание методических рекомендаций по коррекции сенсорной сферы посредством дидактических игр.

Литература:

1. Борякова, Н.Ю. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития / Н.Ю. Борякова. – Москва: Гном-Пресс, 2012. – 56 с.
2. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер. – Москва: Просвещение, 1988. – 201 с.
3. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: в 2-х томах. Том 1 / А.В. Запорожец // Психическое развитие ребенка. – Москва: Педагогика, 1986. – 318 с.
4. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие с приложением альбома «Наглядный материал для обследования детей», 9-е изд. / [Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова]; под ред. Е.А. Стребелевой. – Москва: Просвещение, 2019. – 182 с.
5. Усова, А.П. Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольника. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / А.П. Усова, А.В. Запорожец. – Москва: Просвещение, 1965. – 160 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования № 1155 [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г.]. – Министерство образования и науки РФ. – Москва, 2013.
7. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития: методическое пособие / С.Г. Шевченко и др. – Москва: Школа Пресс, 2007. – 96 с.

Педагогика

УДК 378.2

преподаватель кафедры английского языка Алфимова Ирина Михайловна

Одинцовский филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (г. Одинцово);

кандидат педагогических наук, доцент департамента методики преподавания

социальных и гуманитарных наук Рубанова Лариса Михайловна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

СОВРЕМЕННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЩЕСТВЕННАЯ ЦЕННОСТЬ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Статья рассматривает современные аспекты языкового образования как важной общественной ценности в контексте поликультурной среды России. Языковое образование выступает ключевым фактором для устойчивого социального и личностного развития. Несомненно, языковое образование способствует формированию мультилингвальных и мультикультурных компетенций. Подчеркивается необходимость интеграции языкового образования в государственную стратегию. Акцентируется внимание на сохранении национальной идентичности и диалоге культур. В статье анализируются различные подходы к обучению иностранным языкам. Уделяется внимание бихевиористическому, когнитивному и коммуникативному подходам. Рассматривается хьютагогика, реализация которой позволит успешно сформировать коммуникативную конкурентоспособную личность. Обсуждается важность формирования полиязыковой личности, способной эффективно взаимодействовать в многоязычной среде. Выводы статьи подчеркивают необходимость модернизации языкового образования, адаптации его содержания и методов к современным реалиям, что позволит подготовить конкурентоспособную личность, способную к межкультурному диалогу и сохранению культурных ценностей.

Ключевые слова: языковая личность, вторичная языковая личность, плюрилингвизм, полилингвальная среда, поликультурная среда, подходы к обучению иностранным языкам.

Annotation. The article considers modern aspects of language education as an important social value in the context of multicultural environment of Russia. Language education is a key factor for sustainable social and personal development. Undoubtedly, language education contributes to the formation of multilingual and multicultural competences. The necessity of language education integration into the state strategy is emphasized. Attention is emphasized on the preservation of national identity and dialog of cultures. The article analyzes different approaches to foreign language teaching. Attention is paid to behavioral, cognitive and communicative approaches. Hutagogy, the realization of which will allow to successfully form a communicative competitive personality, is considered. The importance of forming a polylingual personality capable of interacting effectively in a multilingual environment is discussed. The conclusions of the article emphasize the necessity of modernization of language education, adaptation of its content and methods to modern realities, which will allow to prepare a competitive personality capable of intercultural dialogue and preservation of cultural values.

Key words: linguistic personality, secondary linguistic personality, plurilingualism, polylingual environment, multicultural environment, approaches to teaching foreign languages.

Введение. В последние годы необходимость более глубокого осмысления основных ценностей российского общества и языкового образования, в частности, стала крайне актуальной. Являясь основным фактором устойчивого социального и личностного развития, языковое образование способствует расширению мультилингвальной, мультикультурной и экономической свободы человека [6]. Однако следует признать, что в условиях все большего нарастания международного противостояния ценностей геополитических объединений, парадигма языкового образования, а также область соизучения языков и культур представляет собой проблему, требующую всестороннего рассмотрения [9].

Как известно, с одной стороны, иностранные языки служат средством познания окружающего мира, что тесно связано с материальным и духовным освоением ценностей как всего человечества, так и отдельных культур. С другой стороны, иностранные языки олицетворяют эти ценности, сохраняя и распространяя общечеловеческую, национальную и этническую культуру. Они выступают в роли образовательного механизма, способствующего развитию каждого индивида, а также обеспечивают доступ к научно-практическому обмену с представителями различных стран.

Находясь в непосредственной зависимости от социального заказа государства, языковое образование должно функционировать согласно государственной стратегии развития, а значит, своевременно корректировать целевые ориентиры.

Учитывая современный вектор развития государственной культурной политики России, одними из целей современного языкового образования как ценности российского общества выступают: сохранение национальной идентичности; интеграция и поддержание диалога культур; популяризация собственной культуры в международных лингвокультурных сообществах [11]. В свою очередь, для успешной реализации современной траектории языкового образования в России целесообразно сосредоточить профессионально-педагогический ресурс на формировании и развитии плюрилингвистической компетенции, которая позволит обучающимся использовать несколько языков в зависимости от конкретных ситуаций межкультурной коммуникации [8; 10]. Как отмечает зарубежный ученый С.Дж. Холл (S.J. Hall), плюрилингвизм обучающихся и преподавателей может быть назван «праздником языкового разнообразия», исключаящий монолингвализм в процессе коммуникации, что, в свою очередь, способствует развитию толерантности коммуникантов в разных сферах кросскультурного взаимодействия [12].

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ публикаций за последние десятилетия подтверждает необходимость многогранного изучения плюрилингвизма не только с целью решения социально-политических задач языкового образования, но и определения векторов развития теории и практики обучения языкам и культурам [8; 10; 12]. При этом, современные процессы образовательного глобализма и мультикультурализма, дополненные новыми реалиями образовательной среды, играют большую роль при определении основных подходов к обучению неродному языку [6], что в свою очередь, представляет собой одну из важных методических проблем в языковом образовании на сегодняшний день, учитывая наличие достаточно большого количества классификаций подходов в обучении иностранным языкам, а также квинтэссенций создания данных классификаций. Более того, как показывает анализ существующих подходов, вопрос их классификаций исторически осложняется влиянием научных тенденций и концептуальных положений той или иной науки, идеи которой приобретают основополагающую роль в процессе разработки подходов и их последующей систематизации.

Так, в рамках психологии овладения иностранными языками общепринятыми считают четыре основных подхода: бихевиористический (главное в овладении языком – реакции и поведение обучающегося), индуктивно-сознательный (усвоение языкового материала происходит путем интенсивной работы над многообразными примерами), когнитивный (предусматривает опору на принцип сознательного овладения языком, в процессе которого обучающийся выступает активным участником обучения) и интегрированный (процесс обучения отражает соединение сознательного и бессознательного компонентов и характеризуется параллельным овладением языковым материалом).

Психоллингвистика включает в себя достаточно обширную классификацию подходов: коммуникативный, деятельностный, когнитивный, содержательный, а также их разнообразные интегративные комбинации (коммуникативно-деятельностный, системно-деятельностный, когнитивно-коммуникативный и т.д.). В свою очередь, лингводидактика выделяет: индивидуальный, комплексный, дифференцированный, интегративный, а также дидактико-оптимизирующий подходы.

Учитывая тот факт, что в современном образовательном пространстве осуществляется педагогическая, филологическая и межкультурная подготовка обучающихся как медиаторов плюрикультурного взаимодействия, становится актуальным наполнение языкового образования художественно-эстетическими, педагогическими, социокультурными и когнитивно-методологическими ценностями с учетом поликодности межкультурной коммуникации. Освоение вышеописанных ценностей представляется невозможным без реализации коммуникативно-деятельностного подхода, направленного на создание проблемно-ориентированной образовательной среды, включающей разнообразные виды исследовательской деятельности на русском и иностранном языках по социально-значимой и актуальной научной тематике [9]. Ярким примером могут выступать работы по когнитивной лингвистологии и лингвотоксичности, подчеркивающие остроту глобальной лингвистической угрозы, возникающей в процессе сопровождающего межкультурную коммуникацию перевода. Данной угрозой является использование стратегий манипулирования, способных привести к неявному воздействию на реципиента в процессе межкультурного перевода, что отражает нарушение экологии языка.

Изучение вопроса современного языкового образования как ценности также неразрывно связано с потребностью формирования конкурентоспособной личности. В определении данного феномена особый вклад принадлежит российскому психологу Л.М. Митиной, которая выделяла следующие основные интегральные характеристики – компетентность, направленность и гибкость. Согласно результатам исследований ученого, «развитие конкурентоспособной личности – это развитие рефлексивной личности, способной организовать свою деятельность и поведение в динамических ситуациях, обладающей новым стилем мышления, нетрадиционными подходами к решению проблем, адекватным реагированием в нестандартных ситуациях» [7, С. 115].

Однако, в связи со сменой парадигм современного информационного мира и культурно-образовательной политики России, в настоящее время очень актуальным является вопрос о формировании коммуникативной конкурентоспособной личности, которая представляет собой интегративную личностную характеристику, состоящую из совокупности основополагающих компетенций, формируемых в процессе языкового образования и обеспечивающих совершенствование коммуникативных навыков.

В условиях современных реалий это становится особенно актуальным, так как для обеспечения духовно-нравственного воспитания и развития необходимо создать условия для формирования общечеловеческой культуры. Последнее, в свою очередь, представляется возможным в процессе реализации культурологического подхода к обучению иностранным языкам и, следовательно, приобщения к разнообразным лингвокультурным пространствам. Являясь многоаспектным интегративным педагогическим понятием, состоящим из ценностно-ориентированного, когнитивно-содержательного и практически-деятельностного компонентов, культурологический подход одновременно выполняет функции условия, средства, а также принципа образовательного процесса, пронизывая все содержание языкового образования. В связи с вышеизложенным, одним из ведущих принципов обучения иностранному языку в современном мире становится принцип культуросообразности, который позволяет перейти от коммуникативно-прагматической модели языкового образования к «культуроведческой маркированной коммуникативно-деятельностной модели» построения иноязычного обучения [9].

Только при изучении иностранных языков, обучающиеся смогут повысить свой уровень коммуникативной конкурентоспособности, тем самым повышая свои возможности на равнозначное участие в межкультурном диалоге на международном уровне. Недооценивание роли языкового образования в развитии коммуникативной

конкурентоспособности может привести к невозможности достижения обозначенных целей российской культурно-образовательной политики. Именно поэтому возникает острая необходимость пересмотра и модернизации культурологического учебного материала; поиска способов гармоничного функционирования компонентов культурологического подхода с целью подготовки конкурентоспособной личности к межкультурному общению и взаимодействию в полилингвальном мире.

Несмотря на ключевую роль реализации культурологического подхода, особое внимание в процессе формирования коммуникативной конкурентоспособной личности уделяется новому подходу в обучении, который впервые был предложен в 2000 году Стюартом Хассе (Stewart Hase) и введен в научный оборот как термин «хьютагогика (heutagogy)». В связи с отсутствием единого перевода данного термина в русском языке, наиболее распространенными эквивалентами являются заимствования, основанные на английском произношении – «хьютагогика», а также варианты, созданные с учетом правил перевода греческих слов и морфем на русский – «эвтагогика», а также использование английских терминов без перевода – «heautagogy». Представляя собой научное направление о том, как развивать индивидуальные способности обучающихся XXI века и их умение самостоятельно учиться, своевременно реагируя на постоянно меняющиеся потребности современного общества, основной причиной зарождения хьютагогики стала необходимость переосмысления образования в современном мире. Так, по мнению авторов данной концепции С. Хассе и К. Кеньон, хьютагогика – это революционный подход к обучению, отражающий реалии нового мира, в котором поток легкодоступной информации настолько велик, а изменения в общественной и профессиональной сферах настолько колоссальны, что существующие образовательные подходы, которые тесно связаны с определенными учебными дисциплинами, не имеют достаточного инструментария для подготовки обучающихся к современным реалиям жизни, особенно к работе в современных организационных структурах, где требуется высокая образовательная, социальная и трудовая мобильность [4].

В связи с новизной термина, актуальным представляется рассмотрение основополагающих положений, таких как:

1. «Хьютагогика делает особый акцент на обучении тому, как именно учиться; универсальных возможностях обучения, нелинейности процесса» [4]. В этой связи хьютагогика представляет собой одну из концепций непрерывного обучения, в центре которой находится потенциал взрослого человека, который осознанно и самостоятельно управляет своим обучением.

2. Хьютагогика подчеркивает необходимость применения гибкого подхода (flexible teaching), при котором преподаватель выступает в роли фасилитатора, предоставляющего ресурсы, но передающего обучающемуся право на разработку курса, который он хочет освоить. Например, обучающийся получает возможность самостоятельно выбирать ресурсы (статьи, учебные пособия, документальные фильмы и т.д.), которые представляют для него наибольший интерес и ценность, а затем обсуждает с преподавателем дальнейшие материалы для изучения и выполнения учебных заданий.

3. Одним из ключевых понятий хьютагогики является «двойная петля обучения» (double loop learning). С одной стороны, обучающийся одновременно осваивает различные методы и технологии обучения, анализируя свою деятельность, что способствует развитию его личностного и образовательного потенциала. С другой стороны, double loop learning подчеркивает нелинейность процесса, когда столкновение с неудачей может привести к пересмотру цели или даже к отказу от нее. В отличие от модели single loop learning, которая не предполагает самостоятельного управления обучением со стороны обучающегося, double loop learning акцентирует внимание на поиске причинно-следственных связей, что позволяет ему самостоятельно переосмысливать свою деятельность и вносить значительные изменения [4].

Помимо внедрения хьютагогики в обучения иностранным языкам на современном этапе, интересной представляется попытка объединения наиболее эффективных подходов в один. Так, некоторые исследователи подчеркивают важность интегративно-эклетического подхода, представляющего собой структурированную логическую систему, составные части которой взаимосвязаны, но расположены в иерархическом порядке. В свое время еще советский и российский ученый И. А. Зимняя подчеркивала особую роль одновременного внедрения совокупности подходов, которые не исключают, а дополняют и совершенствуют друг друга [3].

В процессе поиска новых подходов к обучению неродному языку стал очевидным тот факт, что изменения социального заказа нашего государства в области языкового образования привели к смене деятельностной парадигмы самой сферы образования, выдвигая на первый план необходимость реализации принципа антропоцентризма, в котором ключевым звеном выступает субъект межкультурной коммуникации. Иными словами, именно личность обучающегося следует рассматривать как первостепенное условие, определяющее эффективность языкового образования как ценности современного общества. В связи с этим становится актуальным рассмотрение следующих понятий: «языковая личность», «вторичная языковая личность» и «полиязыковая личность».

Особый вклад в изучении проблем «языковой личности» внесли труды советских и российских лингвистов Г.И. Богина и Ю.Н. Караулова. Следует отметить, что именно Г.И. Богин одним из первых ученых предложил модель языкового развития личности, рассматривающей ее как субъекта речевой деятельности, обладающего набором базовых филологических компетенций, которые позволяют кодировать и декодировать тексты с различной информационной насыщенностью и их речевое выражение [1]. Концептуальные идеи Г.И. Богина были продолжены в работах Ю.Н. Караулова. Согласно мнению ученого, «языковая личность» – это «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [5, С. 3]. Принимая во внимание тот факт, что языковая личность функционирует в пересекающихся областях языка, культуры, социума и психики, существует множество подходов к ее анализу, включая лингвистический, лингвокультурологический, социолингвистический и психолингвистический. Понятие «вторичная языковая личность» было введено в научный дискурс именно через призму лингводидактического подхода. Особый вклад в разработку данного концепта в области методики преподавания иностранного языка внесли российские ученые Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, которые расширили и модифицировали понятие «языковой личности», акцентируя внимание на языковом коде изучаемого языка. По мнению этих ученых, «вторичная языковая личность» представляет собой «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, что подразумевает адекватное взаимодействие с представителями других культур» [2, С. 3]. При этом, следует отметить, что «языковая личность» и «вторичная языковая личность» имеют одинаковую структуру, за исключением тезауруса. Это связано с тем, что процесс формирования «вторичной языковой личности» включает в себя усвоение как языковой, так и концептуальной картин мира неродного языка [2]. Иными словами, если говорить о формировании «вторичной языковой личности», то одним из условий выступает овладение вербально-контекстуальным кодом иностранного языка и концептуальное восприятие картины мира, наделяющей субъекта коммуникации абсолютно новой социальной действительностью.

Социальный заказ современного общества предъявляет особые требования к языковому образованию, выдвигая на первый план способность одновременно осуществлять коммуникацию на разных иностранных языках с представителями разных культур, что приводит к необходимости формирования полиязыковой личности. В этой связи, в полилингвальном

образовательном пространстве особую роль занимает понятие «полиязыковой личности», представляющей собой симбиоз речевой, коммуникативной, а также этносемантической личностей, способных осуществлять языковое воплощение информации одновременно на нескольких языках с представителями разных этнолингвистических социумов [10]. Именно способность полиязыковой личности осваивать разнообразные языки, представляющие собой определенные знаковые системы, образующие полиязыковое пространство, позволяет в равной степени оперировать несколькими иностранными языками в интегрированных образовательных и профессиональных ситуациях. Последнее, в свою очередь, подчеркивает актуальность проблемы формирования полиязыковой личности, способной не только выступать эффективным участником иноязычной деятельности, включая разнообразные международные научно-практические конференции, а также инновационные проекты профессионально-ориентированной направленности, но и обеспечивать сохранение и популяризацию национальных ценностей посредством многофункциональности используемых языков.

Выводы. Исходя из вышеизложенного, в условиях современных реалий крайне важно подойти к процессу формирования вторичной и полиязыковой личностей с особой тщательностью, прогнозируя и преодолевая возникающие трудности. В настоящее время именно приобщение к языковой картине мира и развитие соответствующей когнитивной сферы, а также совершенствование коммуникативно-деятельностных способностей личности на уровне концептуального восприятия картины мира требует модернизации существующих в методике иностранного языка подходов к обучению. Именно обновление содержания языкового образования, форм, методов, приемов и средств педагогической деятельности в современных условиях плюрилингвизма и поликультурности может привести к переосмыслению и пониманию мира как целостной системы национальных и общечеловеческих ценностей; формированию полиязычной личности, готовой вести диалог культур, изменив свое отношение к плюрилингвальному миру, другим культурам и собственному Я.

Литература:

1. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.19 / Богин Георгий Исаевич. – Ленинград, 1984. – 354 с.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
4. Игнатович, Е.В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения / Е.В. Игнатович // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 3. – DOI: 10.15393/j5.art.2013.2151 (дата обращения 21.05.2024)
5. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – Москва: УРСС Эдиториал, 2010. – 264 с.
6. Коряковцева, Н.Ф. Актуальные вопросы современной зарубежной теории обучения неродному языку / Н.Ф. Коряковцева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – Выпуск 2 (831). – С. 9-24
7. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 399 с.
8. Рагозина, А.В. Плюрилингвальное обучение второму иностранному языку студентов из Юго-Восточной Азии / А.В. Рагозина, О.А. Обдалова // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 465. – С. 164-171
9. Сафонова, В.В. Лингводидактические основы моделирования проблемно-ориентированной образовательной среды в университетском языковом образовании / В.В. Сафонова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – Вып. 1 (200). – С. 9-25
10. Суворова, С.Л. Современное языковое образование с позиций межкультурной лингводидактики / С.Л. Суворова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2014. – Вып. 3. – С. 64-70
11. Указ Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 г. № 808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/39208>
12. Hall, S.J. Plurilingual Positioning and Its Effectiveness in Classroom Interaction and Teacher Education. In: Heard, P. (ed.) / S.J. Hall // Great Thinkers: Great Minds. – Bandar Sunway: Sunway University Press, 2018. – Pp. 43-67

Педагогика

УДК 372. 881

преподаватель Артамонова Алина Альбертовна

Казанский национальный исследовательский
технический университет имени А.Н. Туполева (г. Казань);

кандидат педагогических наук,

доцент Кудрявцева Марина Геннадьевна

Казанский Федеральный Университет (г. Казань);

кандидат педагогических наук,

доцент Марданшина Римма Марселевна

Казанский Федеральный Университет (г. Казань)

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. В последние годы искусственный интеллект стал важным инструментом в образовательной сфере, особенно в обучении иностранным языкам. статья рассматривает влияние искусственного интеллекта на методы и подходы к изучению языков, а также его преимущества и недостатки. Проанализированы существующие технологии, такие как адаптивные обучающие системы, чат-боты и приложения для изучения языков, и их роль в повышении эффективности обучения. Обсуждаются этические аспекты использования искусственного интеллекта в образовании и его влияние на мотивацию учащихся. Правильное применение технологий искусственного интеллекта может не только повысить эффективность обучения, но и помочь учащимся достигать своих целей в изучении языков, открывая перед ними новые горизонты возможностей.

Ключевые слова: искусственный интеллект, обучение иностранным языкам, адаптивные обучающие системы, чат-боты, мотивация, этика в образовании, технологии обучения.

Annotation. In recent years, artificial intelligence has become an important tool in the educational field, especially in teaching foreign languages. The article examines the influence of artificial intelligence on methods and approaches to language learning, as

well as its advantages and disadvantages. The existing technologies, such as adaptive learning systems, chatbots and language learning applications, and their role in improving learning efficiency are analyzed. The ethical aspects of the use of artificial intelligence in education and its impact on student motivation are discussed. The correct application of AI technologies can not only improve learning efficiency, but also help students achieve their goals in learning languages, opening up new horizons of opportunities for them.

Key words: artificial intelligence, teaching foreign languages, adaptive learning systems, chatbots, motivation, ethics in education, learning technologies.

Введение. Обучение иностранным языкам всегда было важной частью образования. С развитием технологий и появлением новых методов обучения, таких как дистанционное образование, появился и искусственный интеллект. Искусственный интеллект раскрывает возможности для персонализации образования, автоматизации процессов, повышения вовлеченности учащихся.

Умение общаться на нескольких языках раскрывает новые возможности в карьере, образовании и личной жизни. Однако традиционные методы изучения языков часто оказываются недостаточно эффективными для удовлетворения потребностей современных учащихся, которые ищут интерактивные и адаптивные подходы к обучению.

Изложение основного материала статьи. С развитием технологий искусственного интеллекта открываются новые горизонты языкового обучения. Искусственный интеллект не только изменяет способ, которым мы взаимодействуем с языками, но и предлагает инновационные решения. Адаптивные обучающие системы, основанные на алгоритмах искусственного интеллекта, способны проанализировать индивидуальные достижения учащихся и предлагают соответствующие материалы и упражнения, тем самым создавая уникальный учебный опыт для каждого студента.

Чат-боты и виртуальные помощники также стали важными инструментами в арсенале языкового обучения. Они предоставляют учащимся возможность практиковать разговорные навыки в безопасной и ненавязчивой обстановке, что способствует развитию уверенности в использовании иностранного языка. Эти технологии позволяют моделировать реальные разговорные ситуации, что делает обучение более актуальным и практическим.

Тем не менее, внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс поднимает этические вопросы. Сохранность данных учащихся и возможность предвзятости алгоритмов требуют со стороны разработчиков и образовательных учреждений более тщательного подхода. Необходимо обеспечить прозрачность и этичность использования технологий, чтобы максимизировать их положительное влияние на образовательный процесс.

Адаптивные обучающие системы – это прорывов в образовательных технологиях. Адаптивные системы могут динамически изменять содержание и методику обучения на основе анализа данных о прогрессе студента.

Существуют принципы работы адаптивных обучающих систем, такие как:

1. Сбор данных: адаптивные системы начинают с анализа начального уровня знаний студента. Включают в себя тесты, опросы или анализ предыдущих результатов. Система ведет информацию о том, какие темы студент уже освоил, а какие вызывают затруднения.

2. Анализ и диагностика: на основе собранных данных система использует алгоритмы для определения регресса или прогресса учащегося. Этот анализ позволяет выявить конкретные области, требующие внимания, и адаптировать учебный план.

3. Персонализация контента: в зависимости от анализа, система предлагает индивидуализированные задания и материалы. Она может включать дополнительные упражнения по темам, которые вызывают сложности, или более сложные задачи для тех, кто демонстрирует высокий уровень владения материалом.

4. Мониторинг прогресса: адаптивные системы постоянно отслеживают успехи студента в режиме реального времени. С помощью него происходит корректировка уровня сложности заданий и изменения в учебном плане.

5. Обратная связь: системы дают обратную связь по выполненным заданиям. Она позволяет студентам лучше понимать свои ошибки и учиться на них.

Чат-боты предоставляют возможность практиковать разговорный язык в непринужденной обстановке. Кроме того, такие инструменты могут помочь учащимся развивать уверенность в своих навыках общения. Они работают на основе нескольких основных технологий:

1. Обработка естественного языка (NLP): Это основа, позволяющая машинам понимать и интерпретировать человеческий язык. NLP помогает ботам анализировать текстовые сообщения, выявлять намерения пользователей и генерировать ответы.

2. Машинное обучение (ML): используются алгоритмы машинного обучения для улучшения своих ответов на основе взаимодействия с пользователями. Чем больше данных они обрабатывают, тем точнее становятся их ответы.

3. Интеграция с API: может интегрироваться с разными сервисами и базами данных через интерфейсы программирования приложений, что позволяет им выполнять задачи, такие как бронирование билетов или получение информации о погоде.

Функции приложений для изучения языков могут быть следующими:

1. Интерактивные уроки. Большинство приложений предлагают пользователям структурированные уроки, которые охватывают различные аспекты языка: грамматику, словарный запас, произношение и аудирование. Занятия часто включают интерактивные элементы, например, игры, викторины и упражнения на сопоставление.

2. Аудио- и видеоматериалы. Для улучшения навыков аудирования и произношения, приложения часто предлагают пользователям доступ к аудио- и видеоматериалам. Это записи носителей языка, подкасты или видеоуроки, которые помогают пользователям воспринимать язык в естественном контексте.

3. Социальное взаимодействие. Некоторые приложения создают платформы для общения с носителями языка или другими изучающими. Они реализуются через чаты, видеозвонки или совместные занятия. Такой подход позволяет пользователям практиковать язык в реальных ситуациях и получать обратную связь.

4. Современные приложения используют алгоритмы машинного обучения для адаптации учебного процесса под индивидуальные потребности пользователя. Это подбор материалов на основе уровня знаний, предпочтений и целей обучения.

С внедрением искусственного интеллекта в образование возникают вопросы этического характера. Использование приложений для изучения языков открывает множество возможностей, но также поднимает ряд этических вопросов. Рассмотрим основные этические аспекты, связанные с использованием таких приложений:

1. Защита личных данных. Многие языковые приложения требуют от пользователей регистрации и сбора личной информации, такой как имя, адрес электронной почты и иногда даже местоположение. Этическим вопросом является, как именно эти данные используются, хранятся и защищаются.

2. Прозрачность. Приложения обязаны предоставлять ясную информацию о том, какие данные собираются и для каких целей. Непрозрачные условия использования могут вызвать недоверие у пользователей. Этическим принципом является обязательство компаний информировать пользователей о рисках и преимуществах.

3. Культурная чувствительность. Языковые приложения могут иногда упрощать или искажать культурные аспекты, связанные с изучаемым языком. Этика требует уважительного и точного представления культурных контекстов, чтобы избежать стереотипов и предвзятости. Приложения должны стремиться к тому, чтобы обучать пользователей не только языку, но и культуре, в которой он используется.

4. Инклюзивность. Важно, чтобы приложения учитывали разнообразие пользователей и предлагали материалы, которые отражают различные культурные и социальные контексты. Этическим аспектом является избегание дискриминации по любому признаку (раса, пол, возраст и т.д.) в контенте и методах обучения.

5. Качество обучения. Приложения должны обеспечивать высокое качество материалов и методов обучения. Этическим аспектом является ответственность разработчиков за то, чтобы их продукты действительно способствовали эффективному обучению и не вводили пользователей в заблуждение относительно их возможностей.

Использование искусственного интеллекта существенно повышает мотивацию учащихся. Персонализированный подход к обучению, интерактивные задания и возможность общения с чат-ботами создают более привлекательную среду для изучения языка. Однако важно также учитывать индивидуальные предпочтения учащихся и предлагать разнообразные методы обучения.

Мотивация играет ключевую роль в процессе обучения, особенно при изучении языков. Приложения для изучения языков могут оказывать положительное и отрицательное влияние на мотивацию пользователей:

1. Геймификация. Многие языковые приложения используют элементы геймификации, такие как очки, уровни, достижения и награды. Эти элементы могут значительно повысить мотивацию пользователей, превращая обучение в увлекательный процесс. Например, система наград может побуждать пользователей возвращаться к приложению, чтобы заработать больше очков или достичь нового уровня.

2. Доступность. Приложения позволяют пользователям учиться везде и всегда, делая процесс обучения более удобным и доступным. Эта гибкость может повысить мотивацию, так как пользователи могут интегрировать обучение в свою повседневную жизнь, находя время для занятий в удобные для них моменты.

3. Персонализация обучения. Современные приложения часто предлагают персонализированные планы обучения, адаптированные к потребностям и уровню пользователя. Такой подход может повысить мотивацию, так как пользователи чувствуют, что обучение соответствует их индивидуальным целям и интересам.

4. Сообщество и поддержка. Многие приложения создают сообщества пользователей, где они могут общаться, делиться успехами и поддерживать друг друга. Наличие социальной поддержки и взаимодействия с другими учащимися может значительно повысить мотивацию, так как пользователи чувствуют себя частью чего-то большего.

Выводы. Влияние искусственного интеллекта на языковое обучение является многогранным и многообещающим. Данные технологии изменяют традиционные методы преподавания и открывают новые возможности для обучения, предоставляя доступ к персонализированным и интерактивным образовательным ресурсам. Все это делает процесс изучения языка более эффективным и соответствующим потребностям каждого студента.

Искусственный интеллект представляет собой эффективный инструмент в руках педагогов и студентов, который может значительно улучшить процесс изучения языков. Важно продолжать исследовать его возможности и активно внедрять инновации в образовательный процесс, чтобы обеспечить качественное и современное обучение для будущих поколений.

Литература:

1. Бурина, Е.В. Лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам / Е.В. Бурина // МНКО. – 2023. – № 6(103). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvodidakticheskiy-potentsial-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta-dlya-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 22.10.2024)

2. Елтанская, Е.А. Технологии применения искусственного интеллекта в обучении иностранному языку / Е.А. Елтанская, А.В. Аржановская // МНКО. – 2024. – № 1(104). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-primeneniya-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchanii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 09.11.2024)

3. Катханова, Ю.Ф. Искусственный интеллект в образовательном пространстве / Ю.Ф. Катханова, Юй Си, А.И. Корягин // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 3(1). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-obrazovatelnom-prostranstve-1> (дата обращения: 29.10.2024)

4. Ковальчук, С.В. Применение искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в вузе / С.В. Ковальчук, И.А. Тараненко, М.Б. Устинова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33000> (дата обращения: 01.10.2024)

5. Павлова, О.В. Эффективное использование технологий искусственного интеллекта в процессе обучения иностранному языку / О.В. Павлова // Молодой ученый. – 2023. – № 51(498). – С. 170-172. – URL: <https://moluch.ru/archive/498/109528/> (дата обращения: 29.10.2024)

6. Расходова, И.А. Современные технологии в обучении иностранному языку / И.А. Расходова, А.С. Еремина // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: сборник материалов I Международной научно-практической конференции имени Е. Н. Солововой, Москва, 05-06 ноября 2019 года. – Обнинск: Закрытое акционерное общество "Издательство "Титул", 2020. – С. 396-398

7. Резникова, Я.Я. Специфика цифровизации образовательного процесса в вузе / Я.Я. Резникова, Е.В. Григорьева, Л.Р. Исмаилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(2). – С. 315-317

УДК 51(077)

кандидат физико-математических наук, доцент Артемьева Светлана Вадимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Иркутский государственный университет (г. Иркутск);

старший преподаватель Курьякова Татьяна Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Иркутский государственный университет (г. Иркутск)

ЗАДАЧИ НА БАНКОВСКИЕ ВКЛАДЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКА

Аннотация. Проблема экономического воспитания старшеклассника была актуальной во все времена. От того, насколько осведомлён выпускник школы в вопросах экономики, насколько он готов к самореализации в условиях рыночных отношений во многом будет зависеть его успешная адаптация к социально-экономическим условиям современного общества. Реалии современной жизни таковы, что молодой человек становится готовым к жизни в условиях рыночных отношений только при условии сформированности экономического мышления, что напрямую соотносится с целью формирования современной школой ключевых компетенций старшеклассника (учебно-познавательных, социально-трудовых и социально-политических). В статье описаны возможности формирования учебно-познавательных компетенций выпускника старшей школы посредством решения задач на банковские вклады из содержания ЕГЭ профильного уровня (вторая часть профильного ЕГЭ по математике, задание № 16). Изложены критерии оценки сформированности учебно-познавательных компетенций старшеклассника при решении заданий этого вида, проведена уровневая дифференциация. Описано принципиально новое содержание заданий № 16 и обоснован потенциал таких заданий для отслеживания сформированности у выпускника старшей школы учебно-познавательных компетенций. Авторами обоснована эффективность разработанных заданий на банковские вклады с графическим заданным условием для формирования у старшеклассников универсальных учебных действий (личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных).

Ключевые слова: задачи на банковские вклады; математика профильного уровня; формирование компетенций старшеклассника; учебно-познавательные компетенции старшеклассника.

Annotation. The problem of economic education of high school students has been relevant at all times. How knowledgeable a school graduate is in economic matters and how ready he is for self-realization in market conditions will largely determine his successful adaptation to the socio-economic conditions of modern society. The realities of modern life are such that a young person becomes ready for life in market conditions only if economic thinking is developed, which directly correlates with the goal of a modern school developing the key competencies of a high school student (educational-cognitive, social-labor and socio-political). The article describes the possibilities of developing educational and cognitive competencies of a high school graduate by solving problems on bank deposits from the content of the specialized level Unified State Exam (the second part of the profile Unified State Exam in mathematics, task No. 16). The criteria for assessing the formation of educational and cognitive competencies of a high school student when solving tasks of this type are outlined, and level differentiation is carried out. The fundamentally new content of tasks No. 16 is described and the potential of such tasks for monitoring the development of educational and cognitive competencies in high school graduates is substantiated. The authors substantiate the effectiveness of the developed tasks for bank deposits with a graphically specified condition for the formation of universal educational actions (personal, cognitive, regulatory, communicative) among high school students.

Key words: tasks for bank deposits; specialized level mathematics; development of high school student competencies; educational and cognitive competencies of high school students.

Введение. Основная проверка сформированности знаний и умений старшеклассника осуществляется во время сдачи Единого государственного экзамена, а задание № 16 (финансовая математика, задачи на банковские проценты) особенно подходит для оценки уровня сформированности его учебно-познавательных компетенций, делает возможным отслеживание основных результатов обучения в старшей школе [1; 4]. Поэтому актуальным становится вопрос разработки содержания заданий №16 (задач на банковские проценты, кредиты и вклады), как продуктивного средства формирования учебно-познавательных компетенций старшеклассника.

Теоретической базой исследования послужили фундаментальные положения компетентностного подхода в образовании [3; 7; 11] и метапредметного подхода [5; 10].

Практическая значимость исследования заключается в том, что представленный и описанный в статье учебно-методический материал (содержание заданий №16 из второй части профильного варианта ЕГЭ) может быть использован практикующим педагогом для формирования учебно-познавательных компетенций выпускника старшей школы.

Изложение основного материала статьи. Анализ содержания заданий на банковские проценты более 450 вариантов пробных, тренировочных и реальных вариантов (раздел «Финансовая математика», вторая часть вариантов ЕГЭ) [4; 6], позволили сделать ряд выводов:

- задания типизируются по строго определенным видам (кредиты, вклады и задачи на оптимизацию);
- формулировки заданий не подразумевают учёта ведущей модальности ученика: вне зависимости от того, какой вид информации лучше всего воспринимается обучающимся, задачи рассчитаны только лишь на визуальное восприятие;
- из разных форм визуальной информации составителями заданий востребованы только текстовая и табличная, графическая форма представления информации полностью исключена из рассмотрения, даже в тренировочных вариантах, следовательно, её появление на реальном экзамене может стать неожиданностью для выпускника, сдающего экзамен по профильной математике; помимо этого упускается огромный развивающий потенциал заданий, в которых информация представлена графически.

Статистические исследования результатов опросов и анкетирования учителей математики и выпускников основной школы, нацеленных на выполнение задания № 16 во время профильного ЕГЭ по математике, проводимых с 2016 по 2024 годы (выборка из 54 учителей и 380 старшеклассников Иркутской области), позволили сделать выводы, что проблема обучения старшеклассников решению задач с экономическим содержанием складывается из нескольких составляющих:

- наличие в таких задачах большого количества терминов, неизвестных учащимся («дифференцированный» и «аннуитетный платеж» и пр.);
- преобладающее количество опрошенных старшеклассников (74%) признавались, что плохо ориентируются в материале, необходимом для решения задач с экономическим содержанием: нюансы тем «Проценты», «Арифметическая и геометрическая прогрессия» нередко вызывали затруднения;

– предлагаемые для решения задачи сложны с точки зрения описания математической модели задачной ситуации, т.к. сложности вызывает отсутствие представлений о структуре банковского кредита, отсутствие навыков вчитываться в выписки из банковских договоров, отсутствие навыков выделять существенные нюансы задачной ситуации и др.

Анализ возможных путей решения этих проблем привел к необходимости разработки методического сопровождения образовательного процесса. Стало очевидным, что обучение решению задач банковской тематики может стать действенным средством формирования ключевых образовательных компетенций современного выпускника.

Таким образом, содержание задачного материала нуждается в пополнении такими заданиями, которые расширяют формы подачи информации, за счёт чего повышается эффективность процесса подготовки старшеклассника к сдаче профильного экзамена по математике. Такими заданиями выступают задачи с графическим содержанием.

Образовательные компетенции – это способность обучающегося применять метапредметные знания (когнитивный компонент), демонстрируя универсальные учебные умения и навыки (функциональный компонент) с учетом личностных ориентаций и опыта собственной субъектной деятельности (социальный и психологический компонент) [2; 8; 9].

Нами был оценен анализ потенциала процесса обучения решению заданий на банковские вклады. Стало очевидно, что в ходе обучения решению задач раздела «Финансовая математика» становится возможным отслеживать сформированность учебно-познавательных компетенций старшеклассника по следующим показателям:

Таблица 1

Структура сформированности компетенций старшеклассника

Компонент	Показатели
Когнитивный компонент	Умение работать с разными источниками информации
	Использование обучающимися методов научного познания (наблюдения, сравнения, опыта, анализа и синтеза, обобщения, абстрагирования и конкретизации)
Функциональный компонент	Проявление признаков креативности мышления
	Реализация критического подхода к описанию и составлению оптимальной математической модели задачной ситуации
	Умение классифицировать объекты, систематизировать знания, устанавливать причинно-следственные и структурные связи между объектами
	Проявление готовности к осуществлению информационно-познавательной деятельности
Социальный и психологический компонент	Проявление активности обучающегося при выдвижении гипотез при оценке потенциала той или иной математической модели, которая может быть предложена на этапе анализа условий конкретной задачной ситуации
	Проявление готовности к осуществлению проектной деятельности
	Проявление признаков мотивированности на образование и самообразование

Перечисленные показатели позволяли отслеживать изменение сформированности учебно-познавательных компетенций старшеклассника в ходе проведения факультативного курса по теме «Задачи на банковские проценты во второй части ЕГЭ», рассчитанного на проведение в 10 или 11 классе на протяжении 17 часов и наполненного специфическим задачным материалом. Разработанный нами факультативный курс преследует цель содействия:

- формированию учебно-познавательных компетенций старшеклассника посредством внедрения заданий нового типа (с графически заданной информацией);
- формированию навыков осуществления действий процесса математического моделирования;
- повышению уровня экономической грамотности старшеклассников.

Ключевой особенностью разработанного курса является наполнение его разнообразным, принципиально новым задачным содержанием. Задачи курса позволяют оперировать информацией, представленной словесно, таблично и графически. Дидактический потенциал разработанных заданий задают именно разные формы подачи и обработки информации, заложенной в той или иной задачной ситуации. В частности, само условие задачи предлагаем формулировать с использованием графической формы представления информации, а обработку и анализ данных – с помощью табличных форм («вертикальных» таблиц).

Умение «читать» графики и переформулировать исходные условия становится ведущим умением при решении таких задач. Разбор заданий ставит ученика перед необходимостью анализировать разные виды информации и их сочетания (текстовую, табличную, графическую и аналитическую). Речь идет о формировании умения качественно преобразовывать информацию, ведь условия заданий могут быть представлены как в виде выписки из банковского договора, так и в виде таблицы, отображающей погашения задолженности заемщиком. Нами разработаны задачи, в которых история погашения кредита представлена графически (т.е. смоделирована ситуация, когда обучающемуся предлагается проанализировать выписку из банковского договора, содержащую график погашения кредита заемщика и сделать выводы, соответственно требованию задачи). Ниже приведены примеры таких заданий.

Задача 1. 15 декабря 2023 года некий гражданин взял полугодовой займ на покупку автомобиля. Займ был выдан под 2% ежемесячно с таким условием, что проценты начисляются 15-го числа каждого месяца (начиная со следующего месяца). После начисления процентов заемщик должен оплатить основной долг согласно графику договора (на оси абсцисс представлены даты погашения займа; на оси ординат – остаток долга в процентах):

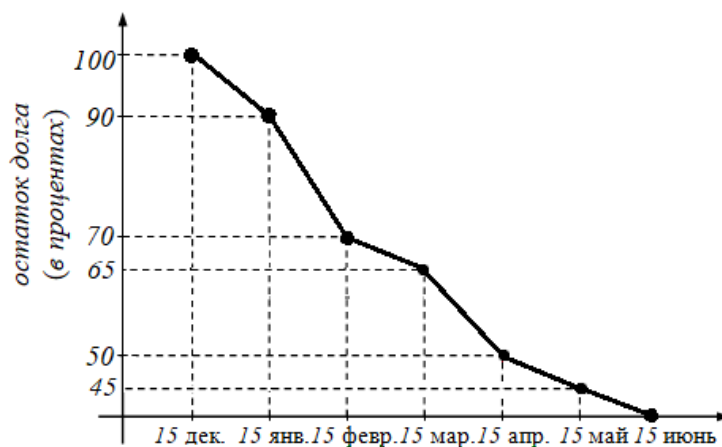


Рисунок 1. Задача 1

На сколько процентов общая сумма выплат при таких условиях больше суммы исходного займа?

Продemonстрируем пример другого задания, в котором часть условия задана графически.

Задача 2. В сентябре 2020 года предприниматель N задумал взять кредит в банке на четыре года в размере S млн. рублей, где S – целое число. На собеседовании ему объяснили условия возврата такого кредита:

- каждый декабрь долг увеличивается на 16% по сравнению с концом предыдущего года и с января по август каждого года необходимо выплатить одним платежом часть долга;
- в августе каждого года долг должен составлять часть кредита в соответствии со следующим графиком (график предпринимателю предоставили как выписку из банковского договора):

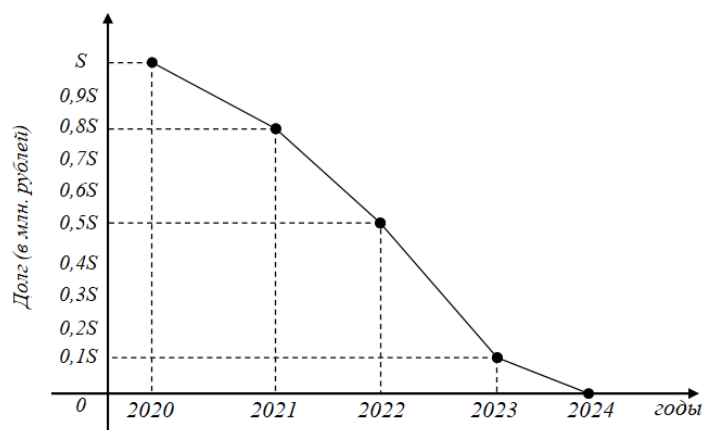


Рисунок 2. Задача 2

Найдите наибольшее значение S , при котором общая сумма выплат будет менее 24 млн. рублей.

Решение второй задачи сводится к составлению и исследованию принципиально другой математической модели (по сравнению с задачей № 1).

Рассмотрение следующей задачи становится проще, если, несмотря на изначально заданную сумму кредита, ввести условное обозначение (анализ условия задачной ситуации).

Задача 3. У клиента банка Б. была возможность 9-го декабря 2018 года взять кредит 1 млн. рублей на 6 лет на следующих условиях:

- каждый июнь долг увеличивался на $r\%$ по сравнению с концом предыдущего года и с июля по декабрь каждого года необходимо выплатить одним платежом часть долга;
- в декабре каждого года долг должен был составлять часть кредита в соответствии с ниже представленным графиком:

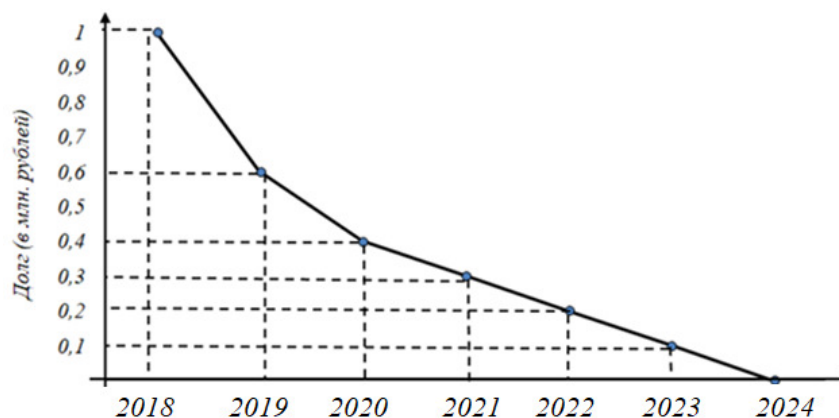


Рисунок 3. Задача 3

Найти наибольшее значение r , при котором общая сумма выплат будет составлять менее 1,24 млн. рублей.

Проводя анализ решений ученика, педагог может проводить оценивание, ориентируясь на три определенных нами уровня сформированности компетенций старшеклассника.

Обобщив результаты по результатам проведенными нами эмпирического исследования, было отмечено, что у 58% обучающихся изначально низкий уровень (до проведения факультативного курса) повысился до среднего (по окончании проведения курса), а у 42% обучающихся средний уровень вырос до высокого. При этом:

- *низкий уровень*: предполагает способность обучающегося только к деятельности по образцу (репродуктивная деятельность), принимать участие в отдельных видах групповой работы), когда ученику трудно самостоятельно проанализировать данные графика и перевести их в табличную форму или сложно самостоятельно, без образца сделать выводы относительно составления математической модели заданной ситуации;

- *средний уровень*: характеризуется способностью ученика анализировать графические данные, самостоятельно переводить их в табличную форму, возможно, испытывая затруднения лишь в некоторых моментах (введения оптимальных обозначений или выбора рационального способа рассуждений), при этом обучающийся способен составлять математические модели и проводить решение до обоснованных результатов;

- *высокий уровень*: ученик способен самостоятельно конструировать задачи; в состоянии интерпретировать результаты задачи, соотносить их с существующей экономической ситуацией (например, оценивать результаты на правдоподобность и подвергать аналитическому анализу возможные последствия описанных в задаче ситуаций для конкретного реального человека и пр.), т.е. деятельность обучающегося характеризуется высокой осознанностью, проведение исследований и анализом складывающихся проблемных ситуаций.

По итогу проведения корреляционного анализа была установлена взаимосвязь между когнитивным и функциональным компонентами. Так, в частности, показатель «проявление готовности к осуществлению информационно-познавательной деятельности» функционального компонента обусловлен ростом такого показателя как «умение работать с разными источниками информации» когнитивного компонента.

Значимый коэффициент корреляции позволяет говорить о взаимосвязи между компонентами и, как следствие, о важности целостного подхода к формированию компетенций старшеклассника. При этом задачи на банковские проценты с использованием всех форм подачи информации (текстовой, табличной, графической и аналитической), становятся средством формирования учебно-познавательных компетенций выпускника старшей школы.

Выводы. Обучение решению задач банковской тематики может стать действенным средством формирования образовательных компетенций современного выпускника.

Потенциал процесса обучения решению заданий на банковские вклады можно оценивать через призму сформированности компетенций старшеклассника по ряду показателей.

Разработанные нами задачи на банковские проценты из содержания второй части вариантов Единого государственного экзамена имеют большой дидактический и развивающий потенциал для формирования учебно-познавательных компетенций старшеклассника. Мы предлагаем использовать в образовательном процессе старшей школы такой задачный материал, в формулировках которого задействована графическая формы представления информации, а для обработки и анализа данных применяются табличные формы («вертикальные» таблицы).

Качественный анализ по итогам апробации разработанного задачного материала (на протяжении 2016-2024 годов) позволил прийти к выводам, что описанные в исследовании задания становятся эффективным средством формирования у обучающихся ряда универсальных учебных действий (личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных). Благодаря этому повышается способность обучающегося к саморазвитию и самосовершенствованию, чем обеспечивается повышение эффективности образовательного процесса в целом.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в разработке и описании методических рекомендаций для педагога – практикующего учителя математики по использованию разработанных нами заданий № 16 (задачи на банковские проценты из содержания второй части ЕГЭ) в учебном процессе и описание методики выявления сформированности учебно-познавательных компетенций старшеклассника.

Литература:

1. Акулова, О.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: учебно-методическое пособие для педагогов школ / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова. – СПб.: КАРО, 2008. – 96 с.
2. Артемьева, С.В. Формирование профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики посредством использования заданий с ошибками в готовых решениях / С.В. Артемьева, Т.С. Курьякова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5. – № 1. – С. 22-26
3. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14
4. Бушнева, О.Ф. Анализ задач экономического содержания из открытого банка заданий ЕГЭ 2017 года / О.Ф. Бушнева, А.Д. Эзиева // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. – 2017. – № 1. – С. 184-190

5. Громыко, Ю.В. Метапредмет «Проблема»: учебное пособие для учащихся старших классов / Ю.В. Громыко. – М.: Институт учебника «Пайдея». – 1998. – 382 с.
6. Гушин, Д.Д. Образовательный портал для подготовки к экзаменам «Решу ЕГЭ» / Д.Д. Гушин. – URL: <https://math-ege.sdamgia.ru/> (дата обращения 15.01.24).
7. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследоват. центр проблем качества подгот. Специалистов, 2004. – 40 с.
8. Осокина, О.А. Формирование ключевых образовательных компетенций у учащихся старших классов в процессе развивающего обучения.: дисс.... к. пед. н: 13.00.01 / Осокина Ольга Анатольевна. – Рязань, 2010. – 252 с.
9. Синева, Л.С. Формирование ключевых образовательных компетенций старшеклассников ресурсами сети Интернет: дисс.... к. пед. н: 13.00.01 / Синева Лариса Сергеевна. – Москва, 2018. – 344 с.
10. Хуторской, А.В. Метапредметный подход в обучении: научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. – М.: Эйдос, 2016. – 80 с.
11. Хуторской, А.В. Компетентный подход в обучении: научно-методическое пособие / А.В. Хуторской – М.: Эйдос, 2013. – 73 с.

Педагогика

УДК 37.017

кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (г. Москва)

ВОВЛЕЧЁННОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В МОЛОДЁЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ

Аннотация. В последние годы принадлежность студентов к молодёжным субкультурам всё более приобретает внимание со стороны социологов, культурологов, педагогов и психологов. Обусловлено это тем, что студенты высших образовательных организаций являют собой одну из наиболее самых активных и динамичных групп российского общества. В этой связи они играют ключевую роль в формировании и развитии субкультурных явлений в молодёжной среде. Субкультуры молодёжи представляют собой социальные группы, которым свойственны специфичные нормы, ценности, стиль жизни, язык и символика. К их числу относят различные движения и специфические группы. Для молодых людей принадлежность к субкультуре есть поиск собственной идентичности, самовыражения, вхождение в круг единомышленников (ситуация «свой»), установление широких социальных связей, получение поддержки и понимания. В статье представлены результаты опроса, направленного на идентификацию студентов университетов с субкультурными сообществами в зависимости от возраста, пола, курса обучения, места проживания. В исследовании приняли участие студенты 1-4 курсов (1863 человека). Базой исследования выступили три университета – ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления (Первый казачий университет)» г. Москва, ФГОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» г. Москва и ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г. Орехово-Зуево. Приведён анализ результатов исследования.

Ключевые слова: личность, студент, молодёжь, субкультура, ценности, риски.

Annotation. In recent years, students' belonging to youth subcultures has increasingly received attention from sociologists, cultural scientists, educators and psychologists. This is due to the fact that students of higher educational institutions represent one of the most active and dynamic groups of Russian society. In this regard, they play a key role in the formation and development of subcultural phenomena among young people. Subcultures of youth are social groups characterized by specific norms, values, lifestyle, language and symbols. These include various movements and specific groups. For young people, belonging to a subculture is a search for their own identity, self-expression, joining a circle of like-minded people (the «own» situation), establishing broad social ties, receiving support and understanding. The article presents the results of a survey aimed at identifying university students with subcultural communities depending on age, gender, course of study, place of residence. The study involved students of 1-4 courses (1,863 people). The research was based on three universities – Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management (the First Cossack University)» Moscow, Federal State Educational Institution of Higher Professional Education Lomonosov Moscow State University and State Educational Institution of Higher Education in Moscow Region State «University of Humanities and Technology» Orekhovo-Zuyevo of the Moscow region. The analysis of the research results is given.

Key words: personality, student, youth, subculture, values, risks.

Введение. В научной литературе имеется устойчивое определение понятия «субкультура» исходя из двух аспектов рассмотрения сущности: во-первых, как культура какой-либо социально-демографической группы, во-вторых, как в чём-то ограниченная культура социальной общности в силу скудности её социальных связей, неполнотой и затрудненностью доступа к культурному наследию (А.С. Дорожкин, Е.Д. Кириллова, Е.Л. Омельченко, А.Б. Паршин, А.А. Пименова, Н.А. Фролова и др.). Считаем важным утверждение В.А. Лукова, отметившим, что «некоторые из молодёжных субкультур могут создавать платформу для развития негативных тенденций в молодёжной среде (проблемы наркотизма, насилия и т.д.), другие скорее имеют позитивное общественное значение (экология и т.д.). Во всех случаях важно, что через субкультурные формы для определенной части молодёжи лежит путь к освоению социальности [3, С. 504].

Изложение основного материала статьи. Цель нашего исследования – определить идентификацию студентов университетов с субкультурными сообществами в зависимости от возраста, пола, курса обучения, места проживания. Методы исследования: онлайн-опрос с использованием Интернет-ресурса – Google Forms (<https://www.google.ru/intl/ru/forms/about/>). Общее количество респондентов 1 863 человека. Были использованы также методы математической обработки результатов.

В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся в трёх университетах – ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления (Первый казачий университет)» г. Москва (факультет социальных и гуманитарных технологий, факультет пищевых технологий и биоинженерии, факультет биотехнологий и рыбного хозяйства), ФГОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» г. Москва (Институт стран Азии и Африки), ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г. Орехово-Зуево Московской области (психолого-педагогический факультет, социально-педагогический факультет, социально-экономический факультет, физико-математический факультет). В опроснике студентам мы предложили ответить на ряд

вопросов, позволивших определить их социально-демографическую характеристику и принадлежность к молодёжным субкультурам (на выбор из 30 указанных в перечне), с возможностью указать иное название в пункте «Другое».

Рассмотрим полученные нами результаты исследования. Из числа опрошенных 1 142 (61,3%) чел. не идентифицируют себя с молодёжными субкультурами, остальные 721 (38,7%) чел. отметили свою причастность к ним. В расчёт и анализ показателей мы берём только тех респондентов, кто идентифицирует себя с молодёжными субкультурами.

Обратимся к социально-демографической характеристике респондентов (возрастной состав, место и курс обучения, гендерный состав, место проживания). Результаты опроса показали, что наибольшее количество респондентов обучаются на 2 курсе – 200 (27,7%) и 3 курсе – 218 (30,2%) чел., а также на 4 курсе – 146 (20,2%) чел., на 1 курсе – 157 (21,9%) чел. Эти показатели подтверждает и возраст обучающихся.

По месту обучения мы можем указать 353 (49%) респондентов из ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления (Первый казачий университет)» г. Москва, 130 (18%) из ФГОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» г. Москва и 238 (33%) из ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» г. Орехово-Зуево Московской области. По гендерному составу в опросе приняли участие 537 (74,5%) девушек и 184 (25,5%) юношей. По месту проживания респонденты ранжируются 544 (85%) – в городе или райцентре, а 78 (15%) – в селе или посёлке.

Обратимся к анализу распределения ответов респондентов, идентифицирующими себя с молодёжными субкультурами по месту обучения (Таблица 1).

Таблица 1

Распределение ответов респондентов по месту обучения

№ п/п	Субкультура	МГУТУ (ПКУ) г. Москва		МГУ г. Москва		ГГТУ г. Орехово-Зуево		Сумма	
		N = 353		N = 130		N = 238		N = 721	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	Тик-Токеры	44	12,4	37	28,4	41	17,3	122	17,0
2	Волонтёры	38	11,0	11	8,5	50	21,0	99	13,7
3	Анимешники	40	11,3	22	17,0	36	15,1	98	13,6
4	Геймеры	30	8,4	18	14,0	20	8,4	68	9,4
5	Нормисы	28	8,0	5	4,0	6	2,6	39	5,4
6	Турникмены	29	8,3	1	0,7	7	3,0	37	5,1
7	К-поп (k-pop)	15	4,2	3	2,3	4	1,7	22	3,0
8	Байкеры	18	5,0	2	1,5	2	0,8	22	3,0
9	Рэперы	14	4,0	1	0,7	3	1,2	18	2,5
10	Металлисты	13	3,6	1	0,7	2	0,8	16	2,2
11	Анархисты	11	3,1	2	1,5	3	1,2	16	2,2
12	Веганы	8	2,2	0	0	7	3,0	15	2,1
13	JDM	7	2,0	2	1,5	6	2,6	15	2,1
14	Халлю	10	3,0	0	0	4	1,7	14	2,0
15	Гики	9	2,5	0	0	4	1,7	13	1,8
16	Хипстеры	3	1,0	5	4,0	3	1,2	11	1,5
17	Кейпоперы	8	2,2	0	0	2	0,8	10	1,4
18	Фанаты	3	1,0	4	3,2	3	1,2	10	1,4
19	Нёрды	6	1,8	0	0	3	1,2	9	1,2
20	Ролевики	4	1,1	0	0	4	1,7	8	1,1
21	Рокеры	2	0,5	2	1,5	4	1,7	8	1,1
22	Панки	2	0,5	1	0,7	5	2,1	8	1,1
23	Скинхеды	1	0,2	1	0,7	6	2,6	8	1,1
24	Ванильки	2	0,5	2	1,5	3	1,2	7	1,0
25	Растаманы	3	1,0	0	0	3	1,2	6	0,8
26	Хиппи	1	0,2	1	0,7	4	1,7	6	0,8
27	E-girls и E-boys	2	0,5	1	0,7	2	0,8	5	0,7
28	Алкогольницы	2	0,5	3	2,3	0	0	5	0,7
29	Квадроберы	0	0	4	3,2	1	0,5	5	0,7
30	Гангстеры	0	0	1	0,7	0	0	1	0,3

Как видим, в десятке лидеров у респондентов отмечена принадлежность к таким субкультурам, как: «Тик-Токеры» (снимающие короткие видеоролики развлекательного контента для размещения в социальной сети TikTok) – 122 (17%) чел., «Волонтёры» (популярное положительное неформальное молодёжное объединение – участие в социальных акциях, добровольчество) – 99 (13,7%) чел., «Анимешники» (увлечение японской анимацией, комиксами (мангой), культурой и историей страны) – 98 (13,6%) чел., «Геймеры» (предпочитающие видеоигры и киберспорт) – 68 (9,4%) чел., «Нормисы» (придерживаются общепринятых, мейнстримных взглядов, интересов, вкусов и привычек, «нормальные») – 39 (5,4%) чел., «Турникмены» (любительский вид спорта, гимнастика на турниках и асфальте) – 37 (5,1%) чел., «К-поп (K-pop)» (масштабная музыкальная субкультура, возникшая в Южной Корее) – 22 (3,0%) чел., «Байкеры» (сообщество на основе увлечения мотоциклами и езда на которых является частью их жизни) – 22 (3,0%) чел., «Рэперы» (читающие рэп, хип-хоп культура) – 18 (2,5%) чел., «Металлисты» (объединение на основе предпочтения метал-музыки) – 16 (2,2%) чел. Отметим, что достаточно высокая доля респондентов причисляет себя к субкультуре «Анархисты» (приверженцы отрицают любые формы власти, считают, что каждый человек имеет право на свободную жизнь, руководствуясь совестью и здравым рассудком) – 16 (2,2%) чел. К числу негативных молодёжных субкультур, представленных среди респондентов в наименьшем количестве, относятся «Алкогольницы» (посещение светских раундов, вечеринок с доступными спиртными напитками) – 5 (0,7%) чел., «Квадроберы» (фетиш и поведение, имитирующее повадки животных) – 5 (0,7%) чел. и

«Гангстеры» (причисление с преступной группировке) – 1 (0,3%) чел. В разделе опросника «Другое» не были указаны иные субкультуры.

Рассмотрим распределение ответов респондентов, идентифицирующих себя с молодёжными субкультурами по курсам обучения (Таблица 2).

Таблица 2

Распределение ответов респондентов по курсам обучения

№ п/п	Субкультура	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		Сумма	
		N = 157		N = 200		N = 218		N = 146		N = 721	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	Тик-Токеры	24	15,2	28	14,0	30	13,7	40	27,1	122	17,0
2	Волонтёры	4	2,5	32	16,0	41	19,6	22	15,0	99	13,7
3	Анимешники	21	13,3	35	17,5	38	17,4	4	2,8	98	13,6
4	Геймеры	10	6,4	23	11,0	33	15,1	2	1,4	68	9,4
5	Нормисы	2	1,4	8	4,0	10	4,6	19	13,0	39	5,4
6	Турникмены	6	3,8	9	4,0	5	2,3	17	11,6	37	5,1
7	К-поп (k-пор)	8	5,1	4	2,0	7	3,2	3	2,0	22	3,0
8	Байкеры	2	1,4	3	1,5	4	1,8	13	9,0	22	3,0
9	Рэперы	1	0,6	6	3,0	9	4,1	2	1,4	18	2,5
10	Металлисты	3	2,0	5	2,5	2	0,9	6	4,1	16	2,2
11	Анархисты	0	0	2	1,0	12	5,5	2	1,4	16	2,2
12	Веганы	8	5,1	3	1,5	3	1,4	1	0,7	15	2,1
13	JDM	10	6,4	2	1,0	1	0,4	2	1,4	15	2,1
14	Халлю	4	2,5	6	3,0	2	0,9	2	1,4	14	2,0
15	Гики	6	3,8	6	3,0	1	0,4	0	0	13	1,8
16	Хипстеры	4	2,5	5	2,5	1	0,4	1	0,7	11	1,5
17	Кейпоперы	4	2,5	4	2,0	1	0,4	1	0,7	10	1,4
18	Фанаты	5	3,1	3	1,5	1	0,4	1	0,7	10	1,4
19	Нёрды	6	3,8	2	1,0	1	0,4	0	0	9	1,2
20	Ролевики	3	2,0	2	1,0	1	0,4	2	1,4	8	1,1
21	Рокеры	2	1,4	2	1,0	3	1,4	1	0,7	8	1,1
22	Панки	5	3,1	1	0,5	2	0,9	0	0	8	1,1
23	Скинхеды	5	3,1	2	1,0	1	0,4	0	0	8	1,1
24	Ванильки	4	2,5	2	1,0	1	0,4	0	0	7	1,0
25	Растаманы	3	2,0	1	0,5	1	0,4	1	0,7	6	0,8
26	Хиппи	3	2,0	0	0	2	0,9	1	0,7	6	0,8
27	E-girls и E-boys	0	0	3	1,5	2	0,9	0	0	5	0,7
28	Алкольвицы	0	0	0	0	3	1,4	2	1,4	5	0,7
29	Квадроберы	0	0	0	0	3	1,4	2	1,4	5	0,7
30	Гангстеры	0	0	0	0	0	0	1	0,7	1	0,3

Рассматривая принадлежность респондентов к молодёжным субкультурам в соответствии с курсом обучения, мы можем выделить следующие особенности: большинство представителей субкультуры «Тик-Токеры» обучаются на 3 и 4 курсах; среди субкультуры «Волонтёры» больше обучающихся 2 и 3 курсов; к субкультуре «Анимешники» чаще всего относят себя студенты 2 и 3 курсов, меньше всего – 4 курса; субкультура «Геймеры» наиболее популярная у обучающихся 2 и 3 курса, на 4 курсе зафиксировано совсем малое число; приверженность к идеям группы «Нормисы» наиболее разительно отмечается у студентов 3 и 4 курсов; к субкультуре «Турникмены» в значительной мере причисляют себя обучающиеся 2 и 4 курсов; представителей субкультуры «К-поп (k-пор)» больше всего среди студентов 1 и 3 курсов; среди группы «Байкеров» лидируют студенты 4 курсов; к субкультуре «Рэперов» больше всего относят себя студенты 2 и 3 курсов; к группе «Металлисты» причисляют себя в большинстве обучающиеся 2 и 4 курса; приверженцев группы «Анархисты» значительно больше среди студентов 3 курса; большая принадлежность к субкультурам «JDM», «Веганы», «Гики», «Нёрды» наблюдается среди обучающихся 1 курса; к субкультуре «Алкольвицы» относят себя представительницы 3 и 4 курсов; идентифицируют себя с субкультурой «Квадроберы» в максимальном большинстве студенты 1 курса; принадлежность к субкультуре «Гангстеры» отмечена у студента 4 курса.

Рассмотрим распределение включенности девушек и юношей в субкультурные сообщества (Таблица 3).

Включенность девушек и юношей в субкультурные сообщества

№ п/п	Субкультура	Девушки		Юноши		Всего	
		N = 537		N = 184		N = 721	
		N	%	N	%	N	%
1	Тик-Токеры	116	21,6	6	3,3	122	17,0
2	Волонтёры	90	16,8	9	5,2	99	13,7
3	Анимешники	96	17,9	2	1,2	98	13,6
4	Геймеры	38	8,0	30	16,8	68	9,4
5	Нормисы	29	5,4	10	5,6	39	5,4
6	Турникмены	0	0	37	20,5	37	5,1
7	К-поп (k-pop)	20	3,7	2	1,2	22	3,0
8	Байкеры	4	0,7	18	11,8	22	3,0
9	Рэперы	8	1,5	10	5,6	18	2,5
10	Металлисты	10	1,8	6	3,3	16	2,2
11	Анархисты	7	1,3	9	5,3	16	2,2
12	Веганы	13	2,4	2	1,2	15	2,1
13	JDM	3	0,5	2	1,2	15	2,1
14	Халлю	12	2,2	2	1,2	14	2,0
15	Гики	12	2,2	1	0,6	13	1,8
16	Хипстеры	10	1,8	1	0,6	11	1,5
17	Кейпоперы	9	1,6	1	0,6	10	1,4
18	Фанаты	9	1,6	1	0,6	10	1,4
19	Нёрды	8	1,5	1	0,6	9	1,2
20	Ролевики	7	1,3	1	0,6	8	1,1
21	Рокеры	2	0,4	6	3,3	8	1,1
22	Панки	3	0,5	5	2,7	8	1,1
23	Скинхеды	2	0,4	6	3,3	8	1,1
24	Ванильки	7	1,3	0	0	7	1,0
25	Растаманы	5	0,8	1	0,6	6	0,8
26	Хиппи	4	0,7	2	1,2	6	0,8
27	E-girls и E-boys	3	0,5	2	1,2	5	0,7
28	Алкольвицы	5	0,8	0	0	5	0,7
29	Квадроберы	5	0,8	0	0	5	0,7
30	Гангстеры	0	0	1	0,6	1	0,3

Рассматривая включённость девушек и юношей в субкультуры, можно указать следующие особенности. Среди девушек особо лидирует принадлежность к таким субкультурам, как «Тиктокеры» – 116 (21,6%) чел., «Волонтёры» – 90 (16,8%) чел., «Анимешники» – 96 (17,9%) чел., «Геймеры» – 38 (8%) чел., «Нормисы» – 29 (5,4%) чел., «К-поп (k-pop)» – 20 (3,7%), «Веганы» – 13 (2,4%). Принадлежность к субкультурам «Турникмены» и «Гангстеры» среди девушек отсутствует, что и было ожидаемо. Среди юношей наиболее ярко указана принадлежность к субкультурам «Турникмены» – 37 (20,5%) чел., «Геймеры» – 30 (16,8%) чел., «Байкеры» – 18 (11,8%) чел., «Рэперы» – 10 (5,6%) чел. Принадлежность к субкультурам «Ванильки», «Алкольвицы» и «Квадроберы» среди юношей отсутствует. Стоит отметить, что представителей субкультуры «Тик-Токеры», «Волонтёры», «Анимешники» значительно больше среди девушек, нежели среди юношей. В тоже время к субкультуре «Геймеры» девушки и юноши причисляют себя в довольно большом количестве.

Среди респондентов из городской местности представлены абсолютно все субкультуры, но наибольшее число относят себя к группам «Тиктокеры» – 119 (19,4%) чел., «Анимешники» – 98 (15,9%) чел., «Геймеры» – 62 (10,1%) чел., «Волонтёры» – 59 (9,7%) чел. Среди респондентов из сельской местности наибольшее число относят себя к таким субкультурами, как «Волонтёры» – 40 (37,1%) чел., «Турникмены» – 21 (19,5%) чел., «JDM» – 10 (9,3%) чел. Причём, указанные субкультуры можно отнести именно к положительным.

Выводы. Таким образом, проведённое нами исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Студенческая молодёжь является многочисленной и наиболее активной социальной группой населения. Поэтому вовлечённость студентов в молодёжные субкультуры имеет как положительные, так и отрицательные последствия. Несомненно, что общение в среде единомышленников способствует более открытому и разнообразному мировоззрению, установлению новых контактов, даёт ощущение принадлежности к референтной группе. Сформировавшаяся субкультура «Волонтёры» привлекает студентов к активному участию в социально значимых движениях и акциях, что способствует становлению гражданской ответственности и активности. В тоже время, идеология субкультуры часто побуждает молодых людей ставить под сомнение существующие в обществе ценности и нормы. Причём идентификация с определенной субкультурой может так или иначе противоречить доминирующим социальным нормам. Они могут бросать вызов стереотипам и предрассудкам, способствуя более глубокому анализу социальных и культурных вопросов. В некоторых субкультурах могут поддерживаться агрессивные или антисоциальные формы самовыражения. В субкультурах могут существовать и модели поведения, которые оказывают негативное влияние на молодёжь, например, вовлечение в употребление наркотиков, агрессию или асоциальное поведение. Это может привести к серьезным последствиям как для индивидуального здоровья, так и для социальной гармонии.

2. Вовлечённость студентов в молодёжные субкультуры является сложным и многогранным явлением. С одной стороны, они предоставляют молодым людям платформы для самовыражения, формирует их идентичность и социальные связи. С другой стороны, важно понимать риски, связанные с маргинализацией и отрицательной стигматизацией. Необходимо проводить дальнейшие исследования в данной области, чтобы лучше понять, каким образом молодёжные субкультуры могут быть использованы как инструмент для социального и культурного развития студентов, а также как их вовлечённость может влиять на более широкий контекст общества в целом.

3. Как показал результат опроса, большее число респондентов причисляют себя к положительным субкультурам, к примеру, «Волонтеры» и «Турникмены». К ним же можно отнести и безобидное времяпрепровождение в виде записи развлекательного контента «Гик-Токерами». Вызывает озабоченность достаточно высокое число респондентов, идентифицирующих себя с субкультурой «Геймеры», ибо это свидетельствует о стойкой компьютерной зависимости. Принадлежность студентов к субкультурам «Скинхеды», «Алкогольницы», «Гангстеры» и др. свидетельствует о риске антисоциальных форм самовыражения. Безусловно, отнесение респондентов к субкультуре «Квадроберы» говорит о потере самоидентификации и расчеловечении личности.

Литература:

1. Дорожкин, А.С. Молодежные субкультуры: определение понятия и условия возникновения / А.С. Дорожкин // Young Scientist. – 2015. – Р. 2. – № 9(24). – С. 162-164
2. Кириллова, Е.Д. Неформальные студенческие объединения, направления их деятельности. Субкультура волонтерства / Е.Д. Кириллова, Н.В. Гречушкина // Вопросы студенческой науки. – 2021. – № 8(60). – С. 114-126
3. Луков, В.А. Молодежные субкультуры в современной России / [В.А. Луков]; под общ. ред. В.А. Лукова // Гуманитарное знание в XXI веке Гуманитарное знание: тенденции развития в XXI веке: в честь 70-летия Игоря Михайловича Ильинского. – М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2006. – С. 478-505
4. Пименова, А.А. Социологическое исследование «Современные молодежные субкультуры» / А.А. Пименова // Обзор. НЦПТИ. – 2024. – № 1(36). – С. 30-41

Педагогика

УДК 371

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры
английской филологии Ачмизова Светлана Якубовна**
ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет» (г. Майкоп);
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры
иностранных языков Девтерова Зурета Руслановна**
ФГБОУ ВО «Майкопский государственный технологический университет» (г. Майкоп)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Рассмотрен потенциал, присущий проектной методике в плане улучшения хода и результатов проводимых с лицами, осваивающими образовательные программы современных вузов, занятий по иностранному языку. Во Введении к статье говорится о том, что сегодня в силу объективных тенденций в жизни социума, обусловленных, в свою очередь, глобализационными процессами, обучение соответствующей академической дисциплине является как никогда более важным. Далее исследованию подвергаются профессиональная иноязычная компетенция, направленность на формирование которой они с необходимостью должны характеризоваться. Анализируются особенности её структуры. Рассматриваются наиболее характерные черты проектного метода. Доказывается, что благодаря им таковой вполне может быть использован для развития ключевых компонентов вышеуказанной компетенции. Также говорится об основных этапах работы над проектом субъектов образовательных отношений, реализуемых в пространстве современной организации ВО.

Ключевые слова: модернизация образования, обучение иностранному языку в вузе, преподавание в вузе, инновационные технологии, студенты.

Annotation. The potential inherent in the project methodology in terms of improving the foreign language classes conducted with people studying the modern universities educational programs course and results is considered. The Introduction to the article says that today, due to objective trends in the society life, caused, in turn, by globalization processes, teaching the relevant academic discipline is more important than ever. Further, professional foreign language competence is examined, the focus on the formation of which they must necessarily be characterized. The features of its structure are analyzed. The most characteristic features of the project method are considered. It is proved that thanks to them, it can well be used to develop the key components of the above-mentioned competence. The article also says about the main stages of work on the project by educational relations implemented in the modern higher education organization space subjects.

Key words: modernization of education, teaching a foreign language at a university, teaching at a university, innovative technologies, students.

Введение. Три последних десятилетия в истории современного человечества оказались неразрывно связанными с явлениями и процессами, знаменующими его переход на постиндустриальную ступень (Н.А. Ермякина, И.И. Закаблукова, Н.М. Недоводиева, В.В. Платошина, И.В. Сопова, А.С. Никитина, Е.Н. Таранова). В свою очередь, в их ряду важное место занимает интенсификация глобализационных процессов (К.С. Дубровина, А.С. Канюк, О.М. Коломиец, Е.В. Королева, Н.И. Соколова, Ю.В. Сорокопуд). Несмотря на наблюдаемую в ближайшие несколько лет эскалацию международной напряжённости, влияние соответствующего тренда прослеживается практически во всех сферах социально значимой деятельности.

Интеграция в сферах производства, науки и культуры, взаимосвязанное с ней развитие средств связи делают возможной, а требующие немедленного ответа глобальные вызовы – необходимой реализацию масштабных проектов с привлечением специалистов, проживающих в разных странах и регионах, представляющих различные этнокультурные общности. Соответственно знания, умения и навыки, формируемые в ходе занятий по иностранному языку на ступени вуза, теперь занимают в структуре их компетентности более важное место, чем во все предыдущие эпохи [7].

В сложившейся ситуации необходимой представляется модернизация как содержательной стороны процесса обучения студентов данной дисциплине, так и используемых при этом подходов, приёмов и методов (С.А. Павлова, Н.Н. Уварова, Н.О. Юдин). В то же время, согласно работам современных учёных и практиков (Т.В. Душина, И.И. Закаблукова, О.В. Теслина, Н.В. Туркина, З.М. Шадже), к числу образовательных технологий, наиболее эффективных в текущих условиях, относится метод учебных проектов.

Изложение основного материала статьи. На наш взгляд, сегодня основной целью обучения будущих специалистов лингвистического профиля иностранному языку является развитие у них профессиональной иноязычной компетенции. Анализируя работы современных авторов (К.С. Дубровина, И.И. Закаблукова, В.В. Платошина, Н.В. Туркина), мы можем дать данному термину определение, наиболее релевантное с точки зрения раскрытия темы настоящего исследования. Соответствующую дефиницию целесообразно трактовать как базирующуюся на лексических знаниях, навыках, умениях, а

также личном языковом и речевом опыте способность будущего специалиста, бакалавра и магистра определять контекстуальное значение слов, сравнивать их значения в двух и более языках. При этом большое значение имеют понимание основных принципов словообразования и связанное с ним умение выделять специфически национальное в значении профессиональных и иных терминов.

Таким образом, рассматриваемая черта профессионального портрета будущего специалиста представляет собой основу, на которой формируется его иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция [1]. Действительно, без достаточного уровня развития основных её составляющих нельзя говорить о сколь-нибудь успешной реализации всех видов иноязычной речевой деятельности [2]. Какие же именно компоненты входят в её структуру?

Первый – лексико-грамматический. Он, в свою очередь, интегрирует следующие качества:

- владение общеупотребительной лексикой;
- навык эффективного применения профессиональных категорий, понятий и терминов;
- знание грамматики, синтаксиса, пунктуации [8].

Важность их развития объясняется тем, что знакомство с лексикой, в т.ч. профессиональной, является ключевым аспектом любого использования иностранного языка [2]. Ведь в случае если выпускнику будут неизвестны слова для выражения различных понятий, то большинство прочих знаний, умений и навыков, относящихся к предметной области «иностранные языки» окажутся малопригодными.

Далее необходимо упомянуть социолингвистический компонент исследуемой компетенции. Текущее состояние разработки рассматриваемых нами вопросов позволяет включить в его структуру знание будущим профессионалом норм речевого этикета. Действительно, в условиях, когда международные контакты существенно интенсифицируются, специалисту практически любого профиля важно иметь представление о том, насколько и в каком значении применение различных терминов является допустимым в тех или иных социальных, этноконфессиональных, профессиональных группах [1]. Отсюда следует необходимость формирования второго слагаемого рассматриваемого компонента – навыка применения такого рода познаний в различных ситуациях профессиональной и иной социально значимой деятельности (Т.В. Душеина, И.И. Закаблукова, В.В. Платошина, И.В. Сопова, А.С. Никитина, Н.В. Туркина).

К вышеописанному компоненту сущностно близок третий, стратегический. Главными критериями его сформированности выступают знание учащимся различных коммуникативных стратегий, а равно навык эффективного применения таковых по ходу решения профессиональных и иных задач [8].

Коммуникативный компонент интересующей нас в данный момент компетенции связан с наличием у лица, успешно освоившего образовательную программу неязыкового вуза, умения вести беседу, задавать вопросы, давать рекомендации. Необходимым в данной связи представляется также наличие сформированной системы навыков публичного выступления с использованием средств осваиваемого языка, а равно создания на нём мультимедийного контента (К.С. Дубровина, Н.М. Недоводиева, В.В. Платошина).

Культурологический же включает необходимые для реализации полноценного взаимодействия в профессиональной и иных сферах с представителями этнических общностей, говорящих на изучаемом языке, знания в области их культуры. В свою очередь, достаточный уровень развития таковых предполагает наличие умения находить черты сходства и различия между устойчивыми мыслительными стереотипами и ментальными установками, характерными для своего и других народов, а равно и понимание причин возникновения в них общего и особенного.

Формирование всех вышеперечисленных составляющих в условиях современного неязыкового вуза выступает в качестве приоритетной задачи, требующей решения в ходе учебных занятий по иностранному языку. Незнание профессионально ориентированной лексики, непонимание основ её применения, истоков в культуре народа, говорящего на изучаемом языке, основ этики использования делают продуктивное общение с коллегами и заказчиками из других стран, попросту, невозможным [5].

Нам представляется, что метод учебных проектов обладает в этом плане определённой эффективностью. Результаты анализа ряда наименований специальной литературы (И.И. Закаблукова, А.С. Никитина, Н.М. Недоводиева, С.А. Павлова, И.В. Сопова), а равно рефлексии собственного педагогического опыта авторов позволяют заключить, что в условиях неязыкового вуза «Иностранный язык» представляет собой именно ту дисциплину, в практике преподавания которой данной методике присущ большой потенциал.

Его реализации будет способствовать ряд характеристик проектной деятельности (Табл. 1).

Ключевые характеристики проектной деятельности и их влияние на развитие компонентов профессиональной иноязычной компетенции

Наименование	Особенности проявления при обучении студентов иностранному языку	Формируемые составляющие профессиональной иноязычной компетенции
Обязательное требование презентации результатов работы	Необходимость представлять итог собственной деятельности в форме материального или мультимедийного продукта способствует осознанию обучающимися связи, существующей между учебной деятельностью и будущей профессиональной, позволяет вовлечь каждого из них в образовательный процесс, способствует осознанию меры собственной ответственности за итоги проделанной работы [3].	Лексико-грамматический
		Стратегический
		Коммуникативный
Личностная ориентация	Позволяет максимально учитывать когнитивные интересы и склонности обучающихся на всех этапах работы над проектом.	Лексико-грамматический
		Социолингвистический
		Культурологический [8]
Интерактивность [5]	Проявляется в осуществлении на занятиях по иностранному языку совместной деятельности и ориентации на решение поставленных проблем	Коммуникативный
		Культурологический
Проблемно-поисковый и практико-ориентированный характер выполняемой работы	Благодаря ему вся активность студентов оказывается направленной на решение актуальных профессионально значимых проблем [7]	Социолингвистический
		Стратегический
Интегративность	Обуславливает наличие тесной связи изучаемого языкового материала с предметно-понятийным содержанием активности, направленной на реализацию учащимися их профессиональных обязанностей в ближайшем будущем.	Социолингвистический
		Стратегический
		Коммуникативный [7]
		Культурологический

Изучение опыта организации проектной деятельности обучающихся в пространстве отечественных нелингвистических вузов (Н.А. Ермакина, И.И. Закаблуква, Н.М. Недоводиева, И.В. Сопова) позволяет говорить об оптимальном, по нашему мнению, пути реализации рассматриваемой методики при обучении студентов иностранному языку. Прежде всего, при планировании работы над учебными проектами необходимо предусмотреть как аудиторную деятельность будущих профессионалов, так и внеаудиторную. Далее, реализация обоих этих видов работы должна осуществляться в соответствии с шестью этапами.

На первом происходит постановка исследовательской проблемы [4]. Целесообразным представляется его проведение за некоторое время до предполагаемого начала изучения предметов, явлений и процессов, которым должны быть посвящены проекты обучающихся. При освоении тем и модулей, предшествующих таковому, можно вынести связанные с тематикой проектов вопросы на обсуждение учащимися. Позднее результаты подобной дискуссии будут изменяться и дополняться. Таким образом постепенно формулируется главная проблема, которую предстоит решить в ходе собственно проектной деятельности [6].

На втором следует организовать обсуждение студентами непосредственных направлений их деятельности. В круг соответствующих вопросов входят:

- план;
- методы работы;
- варианты конечного продукта и его презентации;
- формирование рабочих групп при учёте их познавательных интересов и способностей.

По ходу обсуждения, понимая проектную методику как связанную с предоставлением учащимся широких возможностей для самостоятельного приобретения знаний посредством работы над практическими проблемами или задачами, следует ограничить участие педагогического работника в образовательном процессе [3]. При реализации как данного этапа, так и в целом учебного проекта по иностранному языку он должен по преимуществу реализовывать функции эксперта, фасилитатора и координатора.

При этом, студенты, вполне возможно, осознают практическую значимость поставленной задачи и, следовательно, личную ответственность каждого участника проекта за конечные результаты соответствующей активности. Это, в свою очередь, означает что будущие профессионалы могут продемонстрировать высокий уровень учебной мотивации и инициативности по ходу работы с иноязычными источниками информации, обработки и презентации полученных данных [6].

На третьем этапе участникам проекта необходимо составить глоссарий по теме, а, значит, определить круг необходимых для её раскрытия дефиниций. Реализация такой активности связана с необходимостью обращения за консультацией к преподавателям тех дисциплин, которым будет посвящён итоговый проект. Особенно это важно в случаях, когда его тематика затрагивает отдельные разделы, либо целые учебные предметы, которые не изучаются на том этапе освоения образовательной программы, на котором осуществляется работа над проектом. В дальнейшем ключевые термины, переведённые на иностранный язык, используются для поиска и отбора аутентичной информации, содержащейся в различных источниках.

Четвёртый этап, пожалуй, является наиболее трудоёмким. На нём собранная информация используется обучающимися непосредственно для работы над итоговым продуктом – цифровым или материальным объектом. Его успешное завершение

предполагает знакомство членов рабочих групп с некоторыми принципами лингводидактики и элементами иноязычной профессиональной лексики [4].

За ним идёт презентация результатов работы. Стоит отметить, что, скорее всего, придётся организовывать такую их деятельность в рамках не одного занятия, а нескольких. В это время подводятся итоги проектной работы, осуществляется анализ сформированных у будущих профессионалов знаний, умений и умений и навыков, обсуждаются затруднения, возникавшие на разных этапах работы.

Доказательством эффективности реализации соответствующих этапов могут служить проводившиеся некоторыми исследователями (К.С. Дубровина, А.С. Канюк, О.М. Коломиец, Е.В. Королева, Н.И. Соколова, Е.Н. Таранова, Н.В. Туркина) опросы студентов неязыковых вузов, участвовавших в подготовке учебных проектов по ИЯ, либо иным дисциплинам. Согласно результатам таковых, порядка 80% учащихся отметили большую степень уверенности в собственном знании основ терминологии (в т.ч. иноязычной) по темам, затронутым в ходе работы. Многие из них (около 85%) также заявили о том, что по итогам реализации соответствующей активности способны узнавать и широко использовать в повседневной практике общения соответствующие лексические единицы. При этом большинство её участников (90%) выражают готовность применять приобретённый опыт при освоении других тем, модулей, дисциплин.

Выводы. На основе вышеизложенного отметим, что сегодня освоение студентами учебных программ по иностранному языку является как никогда более важным для успеха реализации ими профессиональных обязанностей в будущем. Изучение соответствующей академической дисциплины с необходимостью должно быть направлено на формирование у них лексико-грамматического, социолингвистического, стратегического, коммуникативного и культурологического компонентов профессиональной иноязычной компетенции. В свою очередь, действенным инструментом формирования таковых является метод проектов. Его использование на занятиях по соответствующей дисциплине подразумевает последовательную реализацию следующих этапов: постановка исследовательской проблемы, обсуждение студентами непосредственных направлений их деятельности, составление глоссария по выбранной теме, работа над итоговым продуктом, презентация результатов, рефлексия.

Литература:

1. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития / Ю.В. Сорокопуд, О.М. Коломиец, А.С. Канюк, Н.И. Соколова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 320-324
2. Ермякина, Н.А. Лингводидактический потенциал метода проектов при формировании лексической компетенции обучающихся неязыкового вуза / Н.А. Ермякина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 12(104). – С. 278-281
3. Королева, Е.В. Формирование исследовательской компетенции при использовании метода проектов на уроках иностранного языка / Е.В. Королева, К.С. Дубровина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-4. – С. 173-175
4. Недоводиева, Н.М. Метод проектов на занятиях иностранного языка глазами педагога / Н.М. Недоводиева, И.И. Закаблуква, А.С. Никитина // Символ науки. – 2021. – № 10-2. – С. 34-36
5. Павлова, С.А. Проблема коммуникации студентов в межличностном общении / С.А. Павлова, Н.Н. Уварова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6(73). – С. 305-306
6. Таранова, Е.Н. Метод проекта во внеаудиторной работе при обучении иностранному языку / Е.Н. Таранова, В.В. Платошина, И.В. Сопова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 256-259
7. Шадже, З.М. Адаптация интенсивных методов обучения иностранному языку к условиям неязыкового вуза / З.М. Шадже // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2022. – Т. 14. – № 2. – С. 78-86
8. Юдин, Н.О. Психолого-педагогические особенности лингвистического уровня коммуникации преподавателя и студентов в цифровом пространстве дистанционного обучения / Н.О. Юдин // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – №6(109). – С. 254-256

Педагогика

УДК 730

доцент кафедры искусств Бакиева Ольга Афанасьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

студент Ильичева Карина Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ФАНТАЗИЙНОЙ КОМПОЗИЦИИ

Аннотация. В статье авторы рассматривают проблему развития креативности средствами фантазийной композиции. Авторы анализируют научную литературу по теме исследования. В ходе анализа уточняются понятия «креативность», «фантазийная композиция». Они рассматривают фантазийную композицию на основе двух понятий «фантазия» и «композиция». Анализируют художественные произведения различных авторов, которые создают новые, оригинальные образы. По мнению авторов, этому способствуют понимание законов композиции, знакомство с композиционными приёмами художников. Авторы выявили эффективные методы на начальном этапе (ассоциативные упражнения, упражнения по трансформации форм и образов, на стилизацию и создания декоративного образа). На втором этапе – изучение опыта художников, создающих фантазийные композиции (анализ произведений). Авторы считают, что в процессе выполнения фантазийных композиций, обучающиеся способны генерировать художественные образы, не имея действительного основания.

Ключевые слова: креативность, фантазия, композиция, фантазийная композиция, упражнения, анализ.

Annotation. In the article, the authors consider the problem of developing creativity by means of fantasy composition. The authors analyze the scientific literature on the research topic. During the analysis, the concepts of "creativity" and "fantasy composition" are clarified. They consider a fantasy composition based on the two concepts of "fantasy" and "composition". They analyze the artistic works of various authors who create new, original images. According to the authors, this is facilitated by understanding the laws of composition, familiarity with the compositional techniques of artists. The authors identified effective methods at the initial stage (associative exercises, exercises for the transformation of forms and images, for stylization and creation of a decorative image). The second stage is the study of the experience of artists who create fantasy compositions (analysis of works).

The authors believe that in the process of performing fantasy compositions, students are able to generate artistic images without having a valid basis.

Key words: creativity, fantasy, composition, fantasy composition, exercises, analysis.

Введение. В условиях предпрофессиональной подготовки выпускников в учреждениях дополнительного образования, креативность становится одной из ключевых компетенций, необходимых для оригинальности мышления, становления творческой личности в целом.

Изложение основного материала статьи. Вопросам развития креативности обучающихся посвящены исследования психологов. Так, например, Л.М. Азариянц рассматривает креативность как подражание, перевоплощение на основе моделирования и рефлексии эмоций [1]. По мнению Ф. Барона, благодаря творческим способностям индивид раскрывает свою креативность, создавать что-то новое [2]. Такие исследователи как М. Валлах, Е. Торренс акцентируют внимание на условиях, которые способствуют развитию креативности (проблемные ситуации и поиск решения их) [10], [8]. По мнению М.А. Холодной, процесс развития креативности связан с возможностью генерировать новые идеи, которые не всегда связаны с определенным видом деятельности [11, С. 55]. Шишкина Л. И. рассматривает креативность как некие способности индивида, направленные на формирование новых оригинальных идей [12].

Таким образом, креативность представляет собой способность личности генерировать оригинальные идеи, а также характеризует процесс создания новых образов, без опорного образца.

В научной среде часто происходит подмена понятий творчество и креативность, существует мнение, что творческие и креативные способности это одно и то же. Это происходит, потому что, психологи рассматривают данные понятия изнутри, акцентируют свое внимание на психологические особенности человека, его состояние и учитывают другие биологические аспекты. В то время как педагоги опираются на практические аспекты и внедрения способов развития креативности в обучение.

Для полного понимания определения «креативность» стоит обратиться к определению «творчество». Важно определить, какие сходства и различия имеют данные понятия, являются ли они синонимичными или имеют абсолютно разный смысл и трактовку.

Творчество – это психический процесс создания новых материальных и духовных ценностей, предполагающий некоторые способности личности к формированию новых, оригинальных идей [9].

Сравнивая данные понятия, можно заметить явные сходства творчества с креативностью, а именно – новизна, оригинальность и уникальность. В ходе изучения сходств двух понятий, нельзя не заметить того, что многие психологи и педагоги, говорят о том, что понятие креативности и творчества являются синонимами.

Известно, что распространение термина «креативность» в России было связано с употреблением иноязычной лексики, как показатель просвещённости как это было, к примеру, в эпоху петровских реформ [4].

Однако, в отличие от креативности, творчество чаще всего подразумевает создание чего-то нового на основе уже существующих материалов или идей, в то время как креативность означает способность генерировать новые идеи с нуля, без опоры на что-то готовое.

К уточнению термина «творчество» Р.М. Грановская писала, что процесс творчества является мощным стимулом для самоактуализации, где творчество более связано с созданием ценностей, тогда как креативность скорее связана с генерацией идей и решений [5].

Таким образом, можно сказать, что творчество и креативность имеют связанные, но различные концепции, которые важно учитывать при разработке методик развития креативности у обучающихся.

Одним из самых эффективных средств развития креативности обучающихся является художественно-творческая деятельность на занятиях по композиции, в процессе которого эффективно используются законы, приёмы фантазийной композиции.

Рассмотрим, чем же отличается композиция от фантазийной композиции?

Для этого надо понять сам термин «фантазия».

Часто фантазия выступает как синоним воображения, однако, как утверждают исследователи, есть кардинальные отличия.

Так, анализируя и обобщая исследования философов и психологов, В.О. Федотова разводит данные понятия, где воображение рассматривается как способность создавать образы на основе имеющегося опыта, тогда как фантазия выходит за границы личного опыта и позволяет человеку генерировать образы, не имея действительного основания [6].

Рассмотрим понятие «фантазийная композиция», которое включает в себя такие понятия как «композиция» и «фантазия».

Рассматривая одно из ключевых понятий в искусстве таких как «композиция», находим, что во многом исследователи сходятся в описании данного понятия. Так, В.А. Фаворский писал о композиции, как о целостности в изображении или в процессе восприятия произведения. Фаворский подчеркивал, что композиция способна организовать время и пространство в произведении [3, С. 263]. К.Ф. Юон, акцентировал внимание на конструктивные особенности композиции, которые призваны организовывать пространство на холсте [3, С. 263]. Н. Н. Волков указывал на главное смысловое свойство композиции, которое объединяет элементы в единое целое [3].

Таким образом, фантазийная композиция – это процесс создания художественного произведения, на основе генерации художественных образов, не имея действительного основания.

В данном случае, в процессе творчества, обучающиеся используют свою фантазию, чтобы создать уникальную и оригинальную композицию, сочетая элементы идеи, содержания и формы.

Изследование архитектурных фантазий помогает понять процесс творчества и воображения архитекторов, их способность смешивать реальность с фантазией и создавать удивительные и уникальные произведения. Архитектурные фантазии часто возникают при рассмотрении знаковых зданий или сооружений, которые обладают особым символическим значением и привлекают внимание своим необычным видом или конструкцией. Например, строения в стиле футуризма или неоклассицизма могут стать объектами вдохновения для художников и архитекторов, их формы и линии могут стать источником новых идей и концепций.

Знакомство с таким произведениями через анализ позволяет выявить принципы построения архитектурных композиций, которые смогут расширить горизонты художественного познания истории искусств, истории создания архитектурных фантазий [7].

Исследователи данного направления рассматривали зарождение архитектурных фантазий в рамках формирования городского пейзажа, который в искусствоведческой терминологии часто используется как вид, обозначающий географическое место. В процессе анализа, зачастую возникали противоречия между понятием фантазия (как нечто не существующее) и видом как конкретного места нахождения объекта.

Например, «Вид Инсбурга с севера» А. Дюрера и др. Так, в картине «Морское чудовище» Альбрехт Дюрер выполняет фантазийную композицию с изображением чудовища на фоне необычного фантазийного городского пейзажа, который устремлен в небо, построенный на вершине холма, что подчеркивает необычность, мифологичность содержанию графического листа (см. рисунок 1).

Одним из самых известных представителей архитектурных фантазий является итальянский художник Пиранези. Его творчество вдохновило многих художников и архитекторов, и мы видим его влияние в работах таких мастеров, как Эшер или Гигер.



Рисунок 1. Альбрехт Дюрер Морское чудовище

Серии графических произведений поражают зрителя своей виртуозной манерой с большой долей детализации и передачи пространственного представления древних городов, скорее развалин.

Тем не менее, архитектурные фантазии могут также рассматриваться как вымышленные образы архитектуры, созданные художниками, архитекторами или другими творческими личностями в процессе творчества. Такие фантазийные композиции могут быть исследованы как отдельный вид искусства, который проникает в мир воображения и позволяет нам увидеть что-то, что не существует на самом деле.

Наиболее известные работы в направлении архитектурные фантазии являются серия работ «Темницы», где фантазия художника создает композиции мрачных помещений тюрем, где пространства загадочны, бесконечные лабиринты и лестницы ведут к одиночным камерам, где заключены особо важные персоны (См. рисунок 2).

Анализируя работы древних мастеров, можно предположить, что архитектурные фантазии строились на реальных памятниках архитектуры, которые не дошли до наших дней.

В процессе выполнения фантазийных композиций, которые представляют собой сочинение художественного произведения, на основе генерации художественных образов, не имея действительного основания.



Рисунок 2. Джованни Баттиста Пиранези. Офорт из серии Темницы (Carceri). 1745

Этому во многом будут способствовать практические задания и упражнения. К которым можно отнести тренировочные упражнения такие как ассоциативные задания.

Например, нарисовать свою иллюстрацию на основе произведения М. Булгакова «Мастер и Маргарита», используя художественные техники, которые были выявлены в процессе анализа художественных произведений известных авторов.

Иллюстрации Елены Еськовой характеризуются живой, энергичной, эмоциональной линией. Ее стиль довольно минималистичен, цветовая палитра ограничена красным, черным и белым цветом, что делает иллюстрации еще интереснее и цельнее (См. рисунок 3).



Рисунок 3. Эскиз обложки Елены Еськовой к произведению М.Булгакова «Мастер и Маргарита»

Андрей Харшак, иллюстрируя произведение «Мастер и Маргарита» применяет больше цвета, но палитра все же ограничена, кроме черного и белого он использует: красный, желтый, оранжевый, синий, а также бежевый и охра, он применяет цветные пятна, как прием, чтобы отчетливо передать параллельные миры. (См. рисунок 4).



Рисунок 4. Е. Новожилов. Иллюстрация к произведению М.Булгакова «Мастер и Маргарита»

В таком процессе обучающийся приобретает навыки проектирования своих мыслей в творческие художественные произведения, применяя креативность.

Рассматривая методики развития креативности обучающихся в учреждениях дополнительного образования (В.В. Кузина, Ростовцева, Е.В. Шорохова и др.), можно отметить, что наиболее эффективными методами на этапе развития первоначальных компетенций креативности будут различные тренировочные способы такие как выполнение упражнений (ассоциативные упражнения, упражнения по трансформации форм и образов, на стилизацию и создания декоративного образа), на основе изучения опыта художников создающих фантазийные композиции (анализ произведений).

Выводы. Таким образом, художественно-творческая деятельность на занятиях по композиции играет важную роль в развитии креативности обучающихся, помогая им раскрыть свой потенциал, научиться видеть мир по-новому и умению выразить себя через искусство, при этом изучение архитектурных фантазий открывает перед ними возможность погружения в мир фантазии и творчества, который может не только восхитить своей красотой, но и помочь понять глубинные процессы творческого мышления и креативности.

Литература:

1. Азариянц, Л.М. Психологические условия развития креативности в подростковом возрасте: автореферат дис. ... канд. психол. наук / Л.М. Азариянц. – Астрахань, 2006. – С. 30.
2. Барон, Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя / Ф. Барон // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 23.
3. Волков, Н.Н. Композиция в живописи / Н.Н. Волков. – Москва: Искусство, 1977. – С. 98.

4. Глазунова, О.И. О творчестве и креативности / О.И. Глазунова // Нева. – 2014. – № 2. – С. 188-194
5. Грановская, Р.М. Творчество и конфликт в зеркале психологии / Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2006. – С. 253-262
6. Зыков, К.Н. Фантазийная композиция как средство формирования художественной культуры студентов-архитекторов / К.Н. Зыков, О.В. Богданова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2024. – № 3(69). – С. 150-153
7. Иванов, А.О. Архитектурные фантазии в изобразительном искусстве и архитектуре: к уточнению понятия / А.О. Иванов // Культура и цивилизация. – 2017. – Т. 7, № 4А. – С. 405-418
8. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер. – С. 433.
9. Психологический словарь / авт.-сост.: В.Н. Копорулина [и др.]; под общ. ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – С. 637.
10. Психологическая диагностика / под ред. М.К. Акимовой. – СПб.: Питер, 2005. – С. 304.
11. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – С. 272.
12. Шишкина, Л.И. Креативность и творчество: соотношение понятий / Л.И. Шишкина // Управленческое консультирование. – 2015. – № 4. – С. 176-182

Педагогика

УДК 378.1

доктор физико-математических наук, профессор Барышников Сергей Васильевич
Благовещенский государственный педагогический университет (г. Благовещенск)

ЭКОЛОГИЯ И ФИЗИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕДВУЗЕ

Аннотация. Статья затрагивает вопрос экологического мировоззрения у студентов педагогических специальностей. Главная проблема заключается в том, что уровень экологического образования будущих педагогов является недостаточным. Основная цель экологического подхода в образовании – создать эффективную модель, которая объединит теоретические знания с практическими аспектами формирования профессиональных компетенций. В статье рассматриваются возможности формирования экологического мировоззрения при изучении курса физики. Однако этот подход не может полностью выполнить поставленную задачу. Для достижения этой цели требуется включение самостоятельного курса экологии в программы образовательных учреждений и создание единой образовательной среды школа-вуз.

Ключевые слова: экологическое образование, физика, образовательный процесс, профориентация.

Annotation. The article touches upon the issue of ecological worldview of students of pedagogical specialties. The main problem is that the level of ecological education of future teachers is insufficient. The main goal of the ecological approach in education is to create an effective model that will combine theoretical knowledge with practical aspects of the formation of professional competencies. The article considers the possibilities of forming an ecological worldview when studying a course in physics. However, this approach cannot fully fulfill the task. To achieve this goal, it is necessary to include an independent course in ecology in the programs of educational institutions and create a unified educational environment school-university.

Key words: environmental education, physics, educational process, career guidance.

Введение. Физика является ведущей среди естественных наук. Ее фундаментальные понятия, законы и теории «работают» в астрономии, биологии и химии. В историческом развитии естественных наук физика служила инициатором развития других наук [1, 10]. В то же время на современном этапе широко используются физические методы исследования, такие как электронная микроскопия, спектральный анализ, рентгеноструктурный анализ, термический анализ и т.д. Таким образом, понятия, законы и теоретические представления физики являются основой мировоззрения современных инженеров, ученых и изобретателей.

При подготовке будущих специалистов в вузах мы формируем их мировоззрение. Это касается не только научных и инженерных специальностей, но и учителей школ и колледжей, которые готовят учащихся к жизни в условиях непрерывных технологических изменений. В частности, выпускники педагогических вузов должны понимать, как достижения естественных наук влияют на появление новых прорывных технологий. Однако, новые технологии несут и новые экологические риски, и возможность возникновения техногенных катастроф.

В последние годы в научной литературе появилось понятие «экологическое мировоззрение» [7, 13]. Формирование экологического мировоззрения – это формирование понимания, что охрана окружающей среды является приоритетной идеологией. В экологическом мировоззрении природа рассматривается как самостоятельную ценность, независимо от того, какую пользу она может принести человеку. Такой подход называется эоцентризмом и противопоставляется антропоцентризму, который ставит человеческие потребности и интересы выше всего. Экологическое мировоззрение означает осознание ответственности за судьбу всей социоприродной системы и за выживание планеты. Оно подразумевает понимание связи, единства и различий между обществом и природой как частями социально-экологической системы. Поэтому при формировании общего мировоззрения у студентов вузов необходимо прилагать усилия для формирования у них и экологического мировоззрения.

Изложение основного материала статьи. Физика – это наука, которая вносит вклад как в научно-техническое развитие общества, так и экологическую безопасность. Вся современная техника базируется на физических явлениях и законах. Но этим не исчерпывается значение физики в современной науке и человеческой практике. В настоящее время усилились связи с биологией, химией, экологией, медициной и другими науками. Эти связи развиваются по нескольким направлениям: объяснение физико-химических явлений в природе и живых организмах (фотосинтез, диффузия, осмос и др.), методов воздействия на живые организмы (различные виды излучений, электрическое и магнитное поля и др.). Человечество, несмотря на огромные достижения современной науки и техники, по существу все еще остается беспомощным перед стихийными бедствиями и катастрофами, такими как извержения вулканов, землетрясения, наводнения, цунами, ураганы, аварии на земле и в воздухе, на морях и железных дорогах, на АЭС и в космосе и т.д.). Они разрушают города, приводят к гибели людей, что выражается в росте растут материальных и душевных потерь. Человеку остается только искать себе убежище или проявлять бдительность и использовать приобретенные им знания для того, чтобы защитить себя от стихии, перед грозными силами которой мы пока бессильны.

Экстремальные природные явления позволяют отчетливо увидеть один из аспектов сложного процесса взаимодействия человека с биологическими и физическими системами. Любые физические параметры, характеризующие состояние среды (температура, давление, влажность, освещенность, радиоактивность и т.д.) одновременно являются экологическим фактором, определяющим сосуществование человека и различных организмов в единой экосистеме. В конечном счете, эти

параметры определяют виды и численность живых организмов, их физиологические и морфологические особенности. Любое изменение какого-либо параметра в ту или иную сторону приведет к изменению сложившихся оптимальных условий для существования всего живого, а, следовательно, и к необратимым процессам изменения во всей окружающей среде (и в эволюции человека тоже) [9]. Очень важно, чтобы студенты- будущие специалисты это хорошо понимали. Если бы мы могли прогнозировать, что, когда и где произойдет в сложном сплетении природных систем, то не было бы непредвиденных опасностей.

Понятие экологического образования в России закреплено в нескольких официальных документах: Федеральных государственных образовательных стандартах среднего общего образования нескольких поколений, распоряжении Правительства от 2012 года «Основы государственной политики в области экологического развития РФ на период до 2030 года» и в Федеральном законе № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды». Однако, эти документы и нормы носят рекомендательный характер. Школы могут вводить экологию как отдельный предмет на свое усмотрение. Поэтому большинство школ выбирают путь формирования экологической грамотности через смежные предметы, такие как химия, физика, биология и география [4, 6]. В вузах экология как отдельная дисциплина присутствует только в ряде специальностей, непосредственно связанных с экологией, такие как [12]: «Экология и природопользование», «Защита окружающей среды», «Мелиорация, рекультивация и охрана земель», «Комплексное использование и охрана водных ресурсов», «Природоохранное обустройство территорий», а также в специальностях, связанных с безопасностью жизнедеятельности. Студенты, обучающиеся по этим специальностям, составляют незначительное количество. И хотя нормативные документы ставят перед преподавателями естественных наук четкую задачу: в тесном взаимодействии с преподавателями других дисциплин сформировать у молодых специалистов систему экологических знаний и умений, эта проблема далека от своего решения. Необходимость экологического образования у молодежи связано с низким уровнем экологической компетентности и ответственности, господством потребительского подхода к природе, слабым восприятием экологических проблем.

Пути реализации этих задач в педагогическом университете, в частности, для будущих учителей физики, лежат через экологизацию основ физики и спецкурсы.

Разработанные нами программы спецкурса по основам экологии для студентов физико-математического факультета Благовещенского педуниверситета 6 лет тому назад, с одной стороны, дают общие представления об экологии, а с другой – достаточно подробно характеризуют экологические проблемы Дальнего Востока (в частности, Амурской области) и пути их решения. Актуальность экологизации физики не вызывает сомнений, т.к. экологическая ситуация в Амурской области в связи с неконтролируемым применением удобрений, средств защиты растений, тревожная. Вызывают тревогу гидротехнические сооружения: резко возросло содержание фенолов, тяжелых металлов в Зейском водохранилище, в реках Зeya, Бурея и Амур; отрицательно сказываются на здоровье населения частые туманы, запыленность атмосферы. Сокращаются запасы лесных ресурсов, не возобновляется лекарственное сырьё, многие животные, птицы и рыбы области находятся на грани исчезновения. Добыча полезных ископаемых без учета спецификации, особенно северных районов, уже привела к невосполнимым потерям. Не до конца оценены вопросы влияния на экологию области космодрома «Восточный» и крупнейшего в стране газо-химического комплекса в г. Свободный, который после выхода на полную мощность будет производить 2,7 млн. тонн готовой продукции в год. А продукция завода – это полиэтилен и полипропилен различных товарных марок из этана, пропана и бутана, что может повлиять на загрязненность воды и воздуха прилегающих территорий.

Введенный спецкурс экологии в ВУЗе не может полностью решить эту задачу. Хотя имеется достаточно большое количество учебных пособий и методических разработок по экологическому просвещению [2, 3, 5], у студентов нет заинтересованности и времени для изучения этих вопросов. Содержание курса физики должно быть логически связано с экологическими сведениями; их использование должно быть направлено на конкретизацию и углубление физических знаний и связи их с экологическими проблемами. На занятиях всех видов по курсу физики студенты должны получать представление о целостности природы, взаимосвязи происходящих в ней процессов, источниках загрязнений биосферы, изменений физических параметров планеты и космического пространства, возможности науки и техники в нейтрализации экологических кризисных ситуаций. Все программные вопросы курса физики ВУЗа связать с экологией невозможно. Но можно рекомендовать раскрыть такие важные в экологическом отношении понятия, как температура, температурные адаптации растений и животных; изопроцессы (образование облаков); насыщенные и ненасыщенные пары (туман, осадки, смог); влажность, водный баланс; снег и лед; тепловые явления; первый и второй законы термодинамики; необратимость процессов природы; производство, передача и использование электрической энергии; альтернативные источники энергии; физические методы защиты биосферы от загрязнений; акустическое, электромагнитное, радиоактивное загрязнения; фотосинтез; дозы излучения и биологическая защита и др. Студентам будущим учителям физики предлагается написание рефератов на экологические темы и выступление с докладами на научных студенческих конференциях.

Для рассмотрения вопросов экологического характера могут использоваться такие разделы физики, как:

- «Молекулярная физика и термодинамика» – сравнение характеристик энергетических машин: паровых турбин, гидрогенераторов, двигателей внутреннего сгорания, ветряных двигателей; сравнение энергетических и экологических характеристик различных видов топлива – уголь, нефть, газ.

- «Электричество и магнетизм» – производство электрической энергии, её сравнение с другими видами энергии; отличие тепловых электростанций и электростанций на возобновляемых источниках энергии: гидроэнергетике, солнечных батареях и ветрогенераторах. В связи с увеличением в последнее время различных электронных устройств и средств связи следует уделить внимание электромагнитному загрязнению окружающей среды. Следует также обратить внимание на правильную утилизацию отработанных источников тока, таких как гальванические батареи, кислотные и щелочные аккумуляторы.

- «Оптика и атомная физика» – вопросы применения солнечной энергии и влияние на биологические объекты различных видов излучения, начиная от инфракрасного и заканчивая рентгеновским.

- «Ядерная физика» – положительные и отрицательные стороны ядерной и термоядерной энергетики и методы утилизации ядерных отходов; природа различных видов радиационного излучения, их влияние на живые объекты.

И хотя в этих разделах физики можно рассмотреть широкий спектр вопросов, связанных с экологическими проблемами, часть важных вопросов останутся без внимания. При подготовке учителей химии или биологии делается акцент на другие аспекты экологических проблем [8]. Все это приводит к выводу о том, что в учебный план педагогических вузов должен быть включен обязательный курс экологии, который бы кроме систематизации знаний из разных предметов включал в себя вопросы экологического права и знакомил студентов- будущих педагогов с нормативными документами. Это приведет к положительной обратной связи, когда подготовленный в экологическом плане учитель сможет дать больше экологических знаний школьникам, что в свою очередь приведет к повышению экологической грамотности всего населения.

Выводы. Анализ сложившейся ситуации с экологическим образованием в вузах и школах России показывает, что для построения оптимальной образовательной среды, способствующей формированию профессиональных компетенций в области экологии, необходимо введение в учебные планы отдельных курсов экологии. Это позволит обеспечить систематическое и целенаправленное изучение экологических проблем и методов их решения. Кроме того, важно создать единую образовательную среду школа-вуз через преемственность учебных планов. Это может быть реализовано через совместные проекты, через обмен опытом и методическими материалами между педагогами. Такой подход способствует более глубокому и комплексному пониманию экологических вопросов и формирует у обучающихся навыки, необходимые для профессиональной деятельности в этой области.

Литература:

1. Гейзенберг, В. Физика и философия / В. Гейзенберг. – М.: Наука, 1989. – 400 с.
2. Данилов-Данильян, В.И. Экологический вызов и устойчивое развитие: Учебное пособие / В.И.Данилов-Данильян, К.С. Лосев. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 416 с.
3. Евсеева, А.И. «ВузЭкоФест» как практика развития экологической культуры студентов / А.И. Евсеева // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 5. – С. 96-103
4. Клемашова, Е.М. Экологическое воспитание детей и молодежи в системе образования Российской Федерации / Е.М. Клемашова // Журнал педагогических исследований. – 2017. – Т. 2, № 3. – С. 56-72
5. Клинская, Е.О. Система экологического образования в региональном вузе / Е.О. Клинская // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, № 5. – С. 139-144
6. Ландык, В.М. Экологическое воспитание школьников / В.М. Ландык, В.В. Ломова, Л.А. Кольцова // Образование и право. – 2022. – №8. – С. 287-291
7. Полещук, Л.Г. «Экологическое мировоззрение» как категория социальной онтологии новейшего времени / Л.Г. Полещук // Известия Томского политехнического университета. – 2013. – Т. 323, № 6. – С. 133-138
8. Самкова, В.А. Экологическая составляющая стандарта по биологии: основные категории и понятия / В.А. Самкова // Биология в школе. – 2015. – № 7. – С. 44-49
9. Ситаров, В.А. Социальная экология / В.А. Ситаров, В.В. Пустовойтов. – М.: Академия, 2000. – 280 с.
10. Степин, В.С. Философия науки и техники / В.С. Степин. – М.: Гардарики, 1996. – 400 с.
11. Худаяр, Х.О.С. Формирование экологической культуры у студентов во внеаудиторных мероприятиях / Х.О.С. Худаяр // Известия Кыргызской академии образования. – 2015. – № 1 (33). – С. 90-93
12. Церцек, Н. Экологическое образование в высшей школе / Н. Церцек, Н. Пономарев, Е. Хабарова, В. Константинов // Высшее образование в России. – 2004. – № 6. – С. 30-37
13. Яцевич, М.Ю. Экологическое мировоззрение в условиях становления научных парадигм / М.Ю. Яцевич // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2020. – № 56. – С. 53-62

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Бахлова Наталья Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

студент Жукова Надежда Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

студент Князева Кристина Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ПРИЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «АРХИТЕКТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ»

Аннотация. Авторы статьи рассматривают ряд приемов оптимизации процесса обучения в рамках дисциплины «Архитектурное проектирование». В статье изучено понятие «архитектурное проектирование» и «архитектурный проект». Авторы предлагают в образовательном процессе структурировать разработку архитектурного проекта, разделив работу на 14 этапов. У каждого этапа есть начало и конец, а также своя продолжительность. На основе приведенных данных авторы предлагают построить диаграмму Ганта. Анализ диаграммы показал, что разделы, в которых используются различные программные продукты, по общей продолжительности занимают более половины всего времени, приходящегося на проект. В статье была дана характеристика перечисленных программных продуктов. Авторы в качестве примера в статье рассмотрели один из проектов обучающихся. В выводах указывается, что студенты, работая над проектом, получают не только теоретическую базу, но и практические навыки работы с современными программными продуктами, а также осваивают требования строительных норм и стандартов. Структурированный подход имитирует реальные рабочие условия, это готовит студентов к профессиональной деятельности и помогает им адаптироваться к требованиям рынка труда.

Ключевые слова: архитектурное проектирование, проект, программные продукты.

Annotation. The authors of the article consider a number of techniques for optimizing the learning process in the framework of the discipline "Architectural Design". The article examines the concepts of "architectural design" and "architectural project". The authors propose to structure the development of an architectural project in the educational process, dividing the work into 14 stages. Each stage has a beginning and an end, as well as its own duration. Based on these data, the authors propose to construct a Gantt chart. An analysis of the diagram showed that the sections in which various software products are used take up more than half of the total time spent on the project. The article describes the listed software products. The authors examined one of the students' projects as an example in the article. The conclusions indicate that students, working on a project, receive not only a theoretical basis, but also practical skills in working with modern software products, as well as master the requirements of building codes and standards. The structured approach simulates real working conditions, which prepares students for professional activity and helps them adapt to the demands of the labor market.

Key words: architectural design, project, software products.

Введение. В профессиональной подготовке будущих архитекторов дисциплине «Архитектурное проектирование» отводится ведущая роль. Это основная дисциплина, работающая над формированием профессиональных компетенций, над

развитием креативного мышления и творческих способностей. Семантический анализ термина «Архитектурное проектирование» позволил определить это понятие не только «учебной дисциплиной», но и «процессом», т.е. некой последовательностью действий, результатом которой выступает проект. Так, А. Асанович выделяет в процессе архитектурного проектирования, прежде всего, развитое эвристическое мышление, построенное на способности человека находить проектное решение, имея неполную текущую информацию, и «когда прошлый опыт не содержит готовой схемы, пригодной для данных условий», т.е. создание идеи и художественного образа, которых никогда и нигде не существовало [1]. На наш взгляд, наиболее полно очертил границы архитектурного проектирования Б.Г. Бархин, выделяя три основных составляющих этого процесса: «...владение композиционными навыками, способность выдвигать и разрабатывать объемно-пространственные идеи, владеть графическими средствами для их выражения» [2, С. 17].

Изложение основного материала статьи. В качестве результата архитектурного проектирования выступает проект, который, в свою очередь, отвечает следующим требованиям: выражает художественную идею и несет архитектурный смысл; соответствует назначению; отвечает критериям целесообразности и логической непротиворечивости «конструктивной, экологической и технологической структуре» [2, С. 17].

Непосредственно процесс разработки архитектурного проекта в образовательном процессе вуза включает множество этапов, каждый из которых играет важную роль в формировании законченной и качественной концепции. А. Асанович, рассуждая на тему: «Какой из этапов проектирования главный?», приходит к выводу, что в данном процессе все этапы органически связаны друг с другом, и определить первенство одного над другим практически невозможно [1].

Мы можем резюмировать, что процесс архитектурного проектирования – это весьма объемный и сложный процесс, требующий от студента не только понимания, но и умения правильно распределить свои силы [6, 7, 8]. Именно поэтому, мы предлагаем структурировать процесс разработки учебного архитектурного проекта путем разделения на этапы. Нами выделено 14 этапов при обучении созданию архитектурного проекта:

1. Изучение научных, учебных и методических материалов в рамках дисциплины. Студенты знакомятся с учебными пособиями, рекомендациями, необходимыми для понимания теории и практики архитектурного проектирования. А также посещают профильные выставки.

2. Выбор темы архитектурного проекта. Определение основной идеи и направления исследования проекта, что позволяет сфокусироваться на конкретных архитектурных задачах и контексте.

3. Поиск референсов, составление концент-бордов и коллажей. Студенты собирают визуальные материалы и примеры, которые вдохновляют и помогают сформировать общее представление о проекте. Они служат основой для дальнейших разработок [6, 7].

4. Эскизирование и разработка концепт-проектов. Создание первых набросков и концептуальных идей, которые помогают визуализировать архитектурный замысел и задать направление дальнейшей работы [6, 7].

5. Отбор лучших концепций и эскизов. Проведение оценки созданных концептов, выбор наиболее удачных идей для дальнейшей разработки, что способствует оптимизации проектного процесса [6, 7].

6. Изучение ГОСТов и СНИПов. Изучение действующей нормативной документации необходимо для соблюдения требований безопасности и качества в архитектурном проекте.

7. Создание функциональной схемы зонирования архитектурного проекта. Разработка схемы, которая показывает распределение функциональных зон в проекте, что помогает оптимально организовать пространство.

8. Детальная разработка составляющих архитектурного проекта. Проработка всех компонентов проекта, включая планировку, фасады, разрезы и инженерные системы, для создания целостной архитектурной концепции.

9. Разработка архитектурного проекта с помощью программных продуктов AutoCAD, Archicad, Revit. Использование специализированных программ для создания точных чертежей и 3D-моделей архитектурного проекта, что обеспечивает высокое качество документации [9, 10, 11, 13].

10. Проверка разработанных чертежей архитектурного проекта с последующим внесением в них изменений. Проверка на соответствие стандартам и требованиям, внесение необходимых корректировок для улучшения качества проектной документации.

11. Утверждение архитектурного проекта. Окончательное согласование проектных решений, получение разрешений и одобрений преподавателя.

12. Подготовка к подаче архитектурного проекта с помощью программного продукта Adobe Photoshop. Подготовка презентационных материалов и визуализаций для наглядного представления проекта, что помогает донести идеи до аудитории [9].

13. Проверка подачи архитектурного проекта с последующим внесением изменений. Итоговая проверка готовых материалов перед защитой, внесение последних правок для достижения максимальной ясности и выразительности представления.

14. Защита архитектурного проекта. Презентация проектных решений перед комиссией или преподавателем, обсуждение концепции и ответ на вопросы [9].

Все перечисленные этапы перечислены в логическом порядке.

Для упрощения восприятия все перечисленные выше этапы перенесены в таблицу. У каждого этапа есть начало и конец, а также своя длительность, измеряемая в часах.

Этапы проекта по оптимизации процесса обучения в рамках дисциплины «Архитектурное проектирование»

	Задачи	Начало	Конец	Продолжительность
1	Изучение методических материалов в рамках дисциплины	0	7	7
2	Выбор темы архитектурного проекта	1	5	5
3	Поиск референсов и составление концент-бордов и коллажей	9	18	10
4	Разработка концепт-проектов и эскизирование	17	30	14
5	Отбор лучших концепций и эскизов	31	32	2
6	Изучение ГОСТов и СНИПов	17	84	68
7	Создание функциональной схемы зонирования архитектурного проекта	33	37	5
8	Детальная разработка составляющих архитектурного проекта	38	58	21
9	Разработка архитектурного проекта с помощью программных продуктов AutoCAD/Archicad /Revit	52	79	28
10	Проверка разработанных чертежей архитектурного проекта с последующим внесением в них изменений	75	79	5
11	Утверждение архитектурного проекта	80	84	5
12	Подготовка к подаче архитектурного проекта с помощью программного продукта Adobe Photoshop	85	98	14
13	Проверка подачи архитектурного проекта с последующим внесением изменений	91	104	14
14	Защита архитектурного проекта	105	105	1

На основе данных, приведённых в таблице, строим диаграмму Ганта. Это диаграмма, позволяющая визуально представить график работ по проекту. График проекта включает ряд отрезков, которые размещены вдоль временной оси. Начало отрезка соответствует началу работы определенного этапа, конец отрезка отражает завершение работы по этапу [5].



Рисунок 2. Диаграмма Ганта оптимизации процесса обучения в рамках дисциплины «Архитектурное проектирование»

Благодаря диаграмме Ганта мы не только можем наглядно представить все этапы работы (задачи, включённые в проект; продолжительность этапов; способы объединения задач и т.д.), но и упорядочить задачи, особенно в том случае, когда над проектом работает несколько человек. Диаграмма Ганта позволяет нам наглядно представить рациональную постановку задач, назначить исполнителей, установить сроки и дедлайны [5].

Проанализировав диаграмму Ганта «Оптимизации процесса обучения в рамках дисциплины «Архитектурное проектирование», можно увидеть, что разделы, где используются различные программные продукты AutoCAD, Archicad, Revit и Adobe Photoshop по общей продолжительности занимают более половины всего времени, приходящегося на проект [9, 10, 11, 13]. Перечисленные программные продукты не только облегчают этапы проектирования, но и способствуют разработке качественной проектной документации и подготовке эффективных презентаций. Каждый из них выполняет конкретные задачи, от создания чертежей и трехмерного моделирования до визуализации и фотомонтажа, что позволяет студентам осваивать все аспекты архитектурного проектирования. Остановимся на этом вопросе более подробно.

AutoCAD – одна из наиболее популярных программ для 2D и 3D черчения. Она предлагает мощные инструменты для создания подробных архитектурных чертежей, таких как планы, разрезы и фасады. Одной из ключевых функций AutoCAD является возможность работы с точными размерами и пропорциями, что особенно важно в архитектурной практике [9, 10, 11, 13].

Студенты используют AutoCAD для вычерчивания планов этажей, разрезов и фасадов зданий, а также для обработки проектной документации [9, 10, 11, 13].

Archicad – это современное BIM-программное обеспечение (designed specifically for architectural design), позволяет создавать сложные 3D-модели зданий, а также визуализировать проектируемые объекты в режиме реального времени.

Archicad предоставляет инструменты для автоматического создания разрезов и фасадов на основе модели, что значительно ускоряет процесс проектирования. Студенты с помощью Archicad создают детализированные трехмерные модели зданий, позволяющие представить максимальный объем информации о дизайне и функциональности будущего объекта; выполняют рабочую документацию, поскольку на основе 3D-модели автоматически генерируются планы, разрезы и фасады, что значительно упрощает работу и экономит время. Для визуализации проекта выполняются фотореалистичные изображения и анимации, которые помогают лучше представить готовый проект [9, 10, 11, 13].

Revit также представляет собой мощное BIM-программное обеспечение, ориентированное на создание зданий и инфраструктуры. Одной из отличительных черт Revit является возможность автоматического изменения всех связанных элементов при редактировании модели. Это существенно упрощает управление проектом на каждом этапе, от идеи до детализации и составления эксплуатационной документации. Студенты используют Revit для создания комплексных проектов, в которых учитываются инженерные требования [9, 10, 11, 13].

Adobe Photoshop – это известный графический редактор, который позволяет студентам создавать выразительные визуализации и презентационные материалы. В рамках архитектурного проектирования Photoshop незаменим для подготовки материалов для защиты курсовых проектов и участия в конкурсах. Студенты используют Photoshop для обработки изображений моделей и создания цветных планов, которые помогают выделить ключевые элементы проекта. С помощью Photoshop можно накладывать модели зданий на фотографии существующей местности, что дает представление о том, как проект впишется в окружающую среду. Photoshop позволяет улучшать качество визуализаций, добавлять текстуры, освещение и тени, что делает представление более привлекательным и информативным [3, 4, 13].

Подытоживая, мы можем сказать, что информационные технологии для современного архитектора – это не просто средство оптимизации работы архитектора, а некий посредник между идеей и проектом, где инструментами вместо карандаша и линейки стали компьютерная мышь, планшет и стилус.

В качестве примера реализуемого подхода мы предлагаем рассмотреть работу на тему: «Проект реновации исторического здания по адресу: г. Калуга ул. Воскресенска 33 с интеграцией общественной функции» [8, 12].

Перед студентами была поставлена задача создать проект реновации исторического здания и составить историческую справку объекта (1-3 этап).

Далее происходил поиск референсов, составление концепт-бордов на тему исторических зданий г. Калуги (4 этап) [8, 12].

Затем выполняются эскизы, клаузуры концепт-проектов (5 этап).

На просмотре в группе происходит выбор наиболее интересных концепций и эскизов (6 этап).

На седьмом этапе идет изучение ГОСТов и СНиПов по проведению реноваций и реконструкций исторического здания (7 этап).

На следующем этапе студенты приступают к выбору и внедрению общественной функции с учётом особенностей выбранного исторического здания (8 этап).

Прежде чем приступить к непосредственно проектированию, студенты самостоятельно или с помощью преподавателя находят исторические планы зданий. Затем следует этап проектирования, в историческом здании студенты могут преобразовать планировку, но изменять можно лишь несущие конструкции, а также закладывать и переносить дверные и оконные проемы с учётом укрепления конструкций (9 этап).

Далее выполняется проверка разработанных чертежей архитектурного проекта с последующим внесением в них изменений (10 этап).

Затем студенты занимаются, согласно утвержденному функционалу здания, планами расстановки мебели с учётом норм эргономики. Следующим этапом необходимо детально проработать фасады и трехмерную модель здания. Далее следует проработка колористического решения и отбор подходящих текстур и мелких трехмерных объектов. Студенты прорабатывают генеральный план здания в соответствии с общим планом города и наличием красных линий, продумывают благоустройство близлежащей территории с учётом выбранной общественной функции, внедренной в историческое здание (11 этап).

На следующем этапе студенты выполняют визуализации и презентации с помощью Photoshop на базе подготовленных материалов, оформляют альбом формата A3 (12 этап). В альбом входит вся подготовленная проектная документация.

Студент с преподавателем проверяют готовые материалы перед защитой, вносят последние правки в проект (13 этап).

Защита архитектурного проекта осуществляется перед комиссией в формате презентационного сообщения и отвечают на вопросы по представленному проекту (14 этап).



Рисунок 3. Проект реновации исторического здания по адресу: г. Калуга ул. Воскресенска, 33 с интеграцией общественной функции

Выводы. Таким образом, завершение всех этапов разработки архитектурного проекта от исследования и концептуализации до окончательной защиты формирует целостное представление о процессе проектирования. Студенты получают не только теоретическую базу, но и практические навыки работы с современными программными продуктами, а также изучают соответствующую законодательную базу и осваивают требования строительных норм и стандартов. Этот опыт готовит их к успешной практике в архитектурной сфере, к реальным вызовам, с которыми они столкнутся в своей профессиональной жизни. Структурированный подход с использованием ИС и программных продуктов AutoCad, ArchiCad, Revit и Adobe PhotoShop имитирует реальные рабочие условия в будущей профессии и помогает адаптироваться к требованиям рынка труда. Работа в команде развивает навыки коммуникации и сотрудничества, критически важные для успешной реализации архитектурных проектов.

Литература:

1. Асанович, А. Компьютерные средства и эволюция методологии архитектурного проектирования: дис. ... д-ра. архитектуры: 18.00.01 / Асанович Александр. – Москва, 2007. – 341 с.
2. Бархин, Б.Г. Методика архитектурного проектирования / Б.Г. Бархин. – М.: Стройиздат, 1982. – 224 с.
3. Бахлова, Н.А. Информационно-технологическая деятельность, направленная на реализацию профессиональных компетенций будущих дизайнеров / Н.А. Бахлова, В.Г. Виноградский // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – 2019. – № 62(2). – С. 24-27
4. Бахлова, Н.А. Цифровые технологии в дизайн-образовании / Н.А. Бахлова // Цифровые технологии в образовании: материалы Регион. науч.-практ. конф. – Калуга: КГУ имени К.Э. Циолковского, 2019. – С. 82-86
5. Гринев, Д.В. Диаграмма Ганта как инструмент управления проектами в образовании / Д.В. Гринев, Е.А. Зайцева // Журнал управления проектами. – 2023. – Т. 29. – № 1. – С. 34-42
6. Калягина, Р.В. Современные подходы к обучению архитектурному проектированию / Р.В. Калягина // Архитектурное образование: оценка и развитие. – 2021. – № 3. – С. 50-58
7. Кober, О.И. Проблемы архитектурного образования: художественное творчество при компьютерном проектировании / О.И. Кober, Д.Н. Саттаров. // Молодой ученый. – 2017. – № 21.1 (155.1). – С. 135-137
8. Коробанов, А.В. Обучающий потенциал русской дворянской усадьбы в средовом дизайне / А.В. Коробанов, И.А. Львова, Е.Л. Суздальцев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81(4). – С. 256-260
9. Петров, И.А. Использование программных продуктов AutoCAD, ArchiCad и Revit в процессе проектирования / И.А. Петров // Научные труды высших учебных заведений. – 2020. – Т. 12. – № 1. – С. 25-32
10. Сидорова, Л.В. Практика применения программных средств в учебном процессе / Л.В. Сидорова // Научный журнал по образовательным технологиям. – 2021. – Т. 20. – № 2. – С. 60-67
11. Смирнова, Т.Н. Оптимизация учебного процесса с использованием информационных систем: опыт и результаты / Т.Н. Смирнова // Образование и технологии. – 2019. – № 2. – С. 76-84
12. Суздальцев, Е.Л. Роль изобразительных источников в восстановлении исторического облика усадьбы Семеновское-Отрада / Е.Л. Суздальцев, А.С. Соколова, И.А. Львова, Н.Л. Ларионова // Архитектон: известия вузов. – 2023. – № 2(82). – С. 256-260
13. Федоров, С.П. Adobe Photoshop в архитектурном проектировании: методические рекомендации / С.П. Федоров // Творчество и технологии в архитектуре. – 2022. – № 4. – С. 112-118

УДК 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Бежану Татьяна Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);

старший преподаватель Зюнова Светлана Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);

старший преподаватель Маркова Светлана Иосифовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ВНЕАУДИТОРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. Статья посвящена роли внеаудиторной работы студентов в процессе подготовки будущих учителей математики и информатики. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования регламентирует развитие у будущих профессионалов определенного набора компетенций посредством содержания образовательных программ. Особое место в образовательном пространстве занимает внеаудиторная деятельность студентов. Учебный процесс и внеаудиторная работа взаимосвязаны и взаимодополняемы. Совместно они способствуют решению общей задачи – формированию компетентного профессионала. Внеаудиторная деятельность дополняет учебный процесс и помогает будущим учителям овладеть навыками проведения уроков и организации внеклассных мероприятий. В статье описываются различные формы внеаудиторной работы, которые способствуют всестороннему развитию студентов. Активное вовлечение обучающихся в такую деятельность позволяет готовить специалистов более высокого уровня. Это также облегчает их последующую профессиональную адаптацию на рабочих местах.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональная деятельность, профессиональные компетенции, внеаудиторная работа студентов.

Annotation. The article is devoted to the role of extracurricular work of students in the process of training future teachers of mathematics and computer science. The Federal State Educational Standard of Higher Education regulates the development of a certain set of competencies in future professionals through the content of educational programs. Extracurricular activities of students occupy a special place in the educational space. The learning process and extracurricular work are interconnected and complementary. Together, they contribute to solving a common problem – the formation of a competent professional. Extracurricular activities complement the educational process and help future teachers master the skills of conducting lessons and organizing extracurricular events. The article describes various forms of extracurricular work that contribute to the comprehensive development of students. Active involvement of students in such activities allows to train higher-level specialists. This also facilitates their subsequent professional adaptation in the workplace.

Key words: pedagogical education, professional activity, professional competences, extracurricular work of students.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования для направления подготовки «Педагогическое образование» определяет требования к результатам освоения образовательной программы – формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов, в частности, будущих учителей математики и информатики. В рамках педагогической системы формируются такие качества у обучающихся, как познавательная активность, самостоятельность, инициатива, творческие способности, гражданская позиция, готовность к труду и жизни в современном обществе. Также важно воспитывать у них стремление к самообразованию и постоянному совершенствованию своих знаний. Внеаудиторная работа студентов играет важную роль в этой системе наряду с образовательным процессом. Эффективное использование её возможностей помогает сформировать у будущих учителей готовность к профессиональной деятельности, включая умение проводить уроки математики и информатики, а также организовывать внеклассные мероприятия по предмету. Образовательный стандарт предусматривает сочетание разных форм учебных занятий с внеаудиторной работой, что направлено на формирование и развитие профессиональных навыков обучающихся.

Внеаудиторная работа студентов является предметом изучения педагогики, является темой для исследований, в том числе диссертационных, по педагогическим наукам [2-13]. Авторы многих исследований используют термины «внеаудиторная работа» и «внеаудиторная деятельность», которые часто имеют схожее значение. Эти понятия охватывают виды деятельности, направленные на формирование и развитие профессионально важных качеств будущего педагога, его личностного роста, расширения и углубления профессиональных знаний, умений и компетенций. Все это способствует эффективному выполнению им своих обязанностей в профессиональной сфере. Авторы настоящей работы разделяют данную точку зрения.

Внеаудиторную деятельность студентов можно условно разделить на две категории:

1. Деятельность, которая проводится в рамках учебного плана (например, самостоятельная работа студентов во время изучения дисциплин, педагогическая практика, выполнение научно-исследовательских работ). На эти виды деятельности в учебных планах выделяется определенное количество часов.

2. Деятельность, выходящая за рамки учебной программы (например, участие студентов в конкурсах, олимпиадах, конференциях через выполнение творческих и проектных заданий).

Эти формы внеаудиторной работы способствуют всестороннему развитию студентов и их подготовке к будущей профессии.

Предметом данного обсуждения является внеаудиторная деятельность студентов второго типа, то есть любая деятельность, проводимая в свободное от учёбы время, не предусмотренная учебными планами аудиторных занятий, но направленная на формирование и развитие профессионально значимых качеств, личностное развитие, а также расширение и углубление профессиональных знаний, умений и компетенций [12].

Следует заметить, что понятия «внеучебная деятельность» и «внеаудиторная деятельность» для авторов статьи не являются эквивалентными. «Эти две сферы не совпадают по содержанию, а объединяет их лишь то, что обе реализуются в свободное от учебных занятий время. При этом внеаудиторная работа непосредственно связана с решением задач обучения. Внеучебная же деятельность с учебным процессом непосредственно не связана и выполняет преимущественно воспитательные функции» [8, С. 54].

Целью данной работы является представление опыта внедрения профессионально ориентированной системы внеаудиторной деятельности студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профили «Образование в предметных областях (Математика и информатика)» в Институте математики и информационных технологий Петрозаводского государственного университета.

Полагаем, что регулярная внеаудиторная деятельность студентов (за рамками учебного плана образовательной программы) способствует более эффективному осуществлению образовательного процесса и решению задач профессиональной подготовки, связанных, в первую очередь, с формированием следующих компетенций:

- способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся как в учебной, так и во внеучебной деятельности;
- готовность к взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса;
- умение организовывать сотрудничество между обучающимися, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, а также развивать их творческие способности.

Изложение основного материала статьи. Внеаудиторная деятельность студентов ПетрГУ – будущих преподавателей математики и информатики – реализуется по следующим направлениям:

1. Самостоятельная работа студентов вне учебных занятий при изучении дисциплин учебного плана образовательной программы.
2. Практики педагогической направленности (ознакомительная учебная практика и учебная проектно-технологическая практика на младших курсах, производственная педагогическая практика на старших курсах).
3. Индивидуальная внеаудиторная работа при подготовке научно-исследовательских работ по разным темам.
4. Различные виды деятельности студентов вне рамок учебных планов аудиторных занятий.

Опишем организацию четвертого из обозначенных направлений подготовки студентов к осуществлению педагогической деятельности в соответствии с этапами профессионального развития студентов педагогического ВУЗа. Такие этапы выделяются исследователем Малевой А.А. [9, С. 120]:

- 1 этап – учебно-академический (1-3 курсы);
- 2 этап – учебно-профессиональный (конец 3-го курса, 4-5 курсы).

На этих этапах внеаудиторная работа студентов, которые готовятся стать учителями математики и информатики, осуществляется через:

- вовлечение студентов младших курсов в качестве участников и волонтеров проводимых мероприятий (первый этап);
- привлечение студентов старших курсов к добровольному участию в подготовке и проведении внеклассных мероприятий для школьников по математике и информатике помимо обязательных педагогических практик (второй этап).

Представим реализуемые формы внеаудиторной работы студентов:

- организация студентами отдельных мероприятий (квесты, игры, научные гостиные) в ходе проведения Математического лагеря, «Дня популяризации математики и информатики», Съезда ТехноКратов, Математического Десанта, Дня математика, Уроков Цифры для обучающихся школ г. Петрозаводска, районов Республики Карелия и других регионов;

- привлечение студентов в качестве членов жюри и судейских команд различных конференций, конкурсов, соревнований для школьников;

- участие и волонтерство студентов в мероприятиях республиканского, регионального, всероссийского уровня по математике и информатике (олимпиады, флешмобы, конференции и др.).

Организация и проведение всех мероприятий осуществляется в несколько этапов:

- 1 этап – подготовительный;
- 2 этап – проведение мероприятия;
- 3 этап – аналитический.

Раскроем суть данных этапов на примере двух мероприятий – «Дня популяризации математики и информатики» и «Математического десанта», которые систематически проводятся в школах Республики Карелия, начиная с 2019 года.

В подготовке и проведении данных мероприятий принимают участие студенты второго, четвертого и пятого курсов. Студенты второго курса впервые являются полноценными организаторами такого рода мероприятий, и им только предстоит решить свою первую профессиональную задачу. Старшекурсники уже осознают свою профессиональную мотивацию в вузовском обучении. Кроме того, пятикурсники имеют возможность проанализировать результаты своих первых профессиональных проб, в частности, в период практики. В этот период происходит развитие профессиональной мотивации через усложнение учебно-профессиональных задач, адаптацию к различным профессиональным ситуациям и уточнение профессиональных намерений в рамках проектирования индивидуального образовательного маршрута.

На первом – подготовительном – этапе выбиралась возрастная категория обучающихся, для которых планировалось данное мероприятие, определялись цели и задачи, возможные формы его проведения и способы организации, были сформированы инициативные группы, состоящие из наиболее заинтересованных студентов на принципах добровольности. Студенты старших курсов являлись организаторами «Дня популяризации», в котором предполагалось задействовать обучающихся 5-9 классов, студенты второго курса – «Математического десанта» для 5-7 классов. Каждая инициативная группа разрабатывала сценарий одного из мероприятий для «Дня популяризации» или «Математического десанта», распределяла задания между другими студентами, корректировала их действия по подготовке различных элементов. При необходимости старшекурсники могли обратиться за помощью к преподавателю. Первый этап для студентов второго курса, кроме того, включал изучение общих этапов подготовки внеклассных мероприятий по предметам, более детальную проработку сценария, обязательную консультативную помощь и обсуждение важных моментов проведения мероприятия.

Этап проведения мероприятия заключался в создании эмоциональной и доброжелательной атмосферы, заинтересованности для ее участников непосредственно самими студентами-организаторами.

Завершающим этапом было проведение круглого стола, на котором подводились итоги прошедшего мероприятия, в том числе анализ (самоанализ) деятельности студентов. В обсуждении приняли участие студенты, преподаватели и учителя школы, в которой проходили «День популяризации» и «Математический десант». Участники оценили эффективность решения педагогических задач, студенты поделились своими мнениями по вопросам организации и проведения мероприятия, обозначили возникшие трудности, определили причины и возможные пути их решения.

Таким образом, можно сказать, что для студентов педагогического направления обучения внеаудиторная деятельность имеет особое значение, поскольку она помогает развивать специфические навыки, необходимые для успешного осуществления профессиональной педагогической деятельности. Выделим некоторые ключевые из них в рамках обсуждаемой темы.

Педагогические навыки:

- участие в разработке и проведении различных мероприятий позволяет студентам освоить методику обучения, научиться структурировать материал, использовать разнообразные подходы и техники обучения;
- участие в работе с детьми разного возраста и уровня подготовки развивает умение учитывать индивидуальные особенности учеников, создавать условия для их максимального раскрытия.

Коммуникативные навыки:

- эффективное общение с учениками: студенты учатся устанавливать контакт с учениками, строить доверительные отношения, мотивировать их к сотрудничеству.

Организаторские навыки:

- организация и проведение внеклассных предметных мероприятий развивает умение планировать, координировать действия команды, контролировать процесс и добиваться поставленных целей.

Психолого-педагогические навыки:

- обучение разрешению конфликтов и управлению эмоциями поможет будущим педагогам справляться с трудными ситуациями в классе и создавать благоприятную атмосферу для обучения.

Информационно-коммуникационные навыки (ИКТ):

- использование цифровых инструментов для повышения эффективности образовательного процесса.

Систематически участвуя во внеаудиторной работе, студенты получают опыт профессионально ориентированной, практически значимой деятельности.

Выводы. В рамках настоящей работы рассматривается опыт внедрения профессионально ориентированной системы внеаудиторной деятельности студентов в Институте математики и информационных технологий Петрозаводского государственного университета. Важно подчеркнуть, что организация внеаудиторной деятельности студентов способствует формированию у будущих учителей математики и информатики необходимых профессиональных компетенций для проведения внеурочных занятий в школе и их дальнейшего профессионального роста. Данный вывод был подтвержден авторами в ходе работы [13].

В завершение отметим перспективное направление дальнейшего исследования. Интерес представляет анализ того, каким образом молодой специалист – учитель математики и информатики – применяет в своей профессиональной деятельности знания и навыки (с учетом тематики настоящей работы), полученные в ходе обучения в ПетрГУ.

Литература:

1. Адаев, И.А. Критерии и показатели уровня сформированности профессиональных компетенций в области научно-исследовательской деятельности у студентов педвуза / И.А. Адаев // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 5(2). – С. 328-331
2. Антонова, А.В. Методика формирования профессиональных компетенций будущего учителя истории в процессе внеаудиторной работы / А.В. Антонова // *Педагогическое образование в России*. – 2017. – № 1. – С. 36-43
3. Бежану, Т.В. Формирование профессиональных компетенций будущих учителей математики в процессе их подготовки к внеурочной деятельности по предмету / Т.В. Бежану, С.И. Маркова // *Современные проблемы науки и образования*. – 2019. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29285> (дата обращения: 31.01.2025)
4. Галеева, Н.А. Формирование организаторских способностей студентов ВУЗа во внеаудиторной деятельности: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Галеева Надия Абдулловна ГУ. – Красноярск, 2008. – 21 с.
5. Голунова, А.А. Подготовка будущего учителя математики к реализации внеурочной деятельности по предмету на основе компетентностного подхода / А.А. Голунова // *Успехи современной науки*. – 2017. – № 2. – С. 40-43
6. Горбунова, Т.В. Потенциал внеаудиторной деятельности в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов / Т.В. Горбунова // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева*. – 2019. – № 3(103). – С. 220-226
7. Дудкина, М.В. Внеаудиторная деятельность как часть образования и досуга / М.В. Дудкина, В.П. Ковалев // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева*. – 2012. – № 1-1(73). – С. 38-45
8. Казьмерчук, А.В. Внеаудиторная деятельность как средство интенсификации профессионального обучения в высшем учебном заведении / А.В. Казьмерчук // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2013. – № 9(137). – С. 54-60
9. Малева, А.А. Воспитательная компонента системы внеаудиторной деятельности студентов педагогического ВУЗа / А.А. Малева // *Известия Воронежского государственного педагогического университета*. – 2015. – № 1(266). – С. 119-121
10. Маркова, С.И. Формирование практического опыта проведения внеклассных мероприятий студентами направления «Педагогическое образование» / С.И. Маркова // *Вопросы педагогики*. – 2020. – № 6(1). – С. 216-220
11. Ненарокова, О.В. Воспитание инициативности у студентов во внеаудиторной деятельности: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ненарокова Ольга Владимировна. – Кострома, 2009. – 22 с.
12. Попова, В.И. Внеаудиторная деятельность студентов: теория и социально-педагогическая практика: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Попова Валентина Ивановна. – Оренбург, 2003. – 47 с.
13. Bezhanu, T.V. Extracurricular work of students as an integral part of the process of training future teachers / T.V. Bezhanu, S.A. Zonova, S.I. Markova // *Proceedings of the 14th annual International Technology, Education and Development Conference*. – Valencia, Spain. – 2020. – P. 2210-2214

УДК 373

доктор педагогических наук, профессор Белова Светлана Владимировна
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста);
магистрант Дензенов Алексей Петрович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста);
магистрант Чильгиров Бата Бадмаевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ЗНАНИЯ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация. В статье обоснована необходимость формирования у студентов знания о психологической безопасности в современных условиях информационной войны. Дан анализ исследований, посвященных современной информационной ситуации и манипулятивному воздействию на сознание человека. Акцентируется внимание на вопросе роста психологической незащищенности молодых людей. Представлены некоторые результаты обследования студентов и магистрантов по выявлению у них отношения к информации. Уточнены понятия «информация» и «знание». Рассмотрены феномены психологической безопасности, психологического благополучия, психологического здоровья. Проблема формирования знания о психологической безопасности студентов поставлена в контексте методологии гуманитарно-антропологического и когнитивного подходов. Решение исследуемой проблемы в рамках данной методологии предполагает проектирование учебно-воспитательной деятельности, обеспечивающей опыт самопознания личности студента. Основным средством формирования опыта самопознания, результатом которого становятся знания о психологической безопасности, выступает текстуально-диалогическая образовательная технология. Центральной задачей в реализации данной технологии является не передача информации студентам, а создание диалогических ситуаций, актуализирующих их субъектную позицию, которая позволяет брать ответственность за собственную психологическую безопасность.

Ключевые слова: информация, знание, информационная война, психологическая безопасность, психологическое здоровье, личность студента, гуманитарно-антропологический подход, междисциплинарный подход, опыт самопознания, текстуально-диалогическая образовательная технология.

Annotation. The article substantiates the need to develop students' knowledge of psychological safety in the modern conditions of information warfare. An analysis of studies devoted to the modern information situation and manipulative influence on human consciousness is given. Attention is focused on the issue of growing psychological insecurity of young people. Some results of a survey of students and graduate students to identify their attitude to information are presented. The concepts of "information" and "knowledge" are clarified. The phenomena of psychological safety, psychological well-being, and psychological health are considered. The problem of developing knowledge about students' psychological safety is posed in the context of the methodology of the humanitarian-anthropological and cognitive approaches. The solution to the problem under study within the framework of this methodology involves the design of educational activities that provide the experience of self-knowledge of the student's personality. The main means of developing the experience of self-knowledge, which results in knowledge about psychological safety, is textual-dialogical educational technology. The central task in the implementation of this technology is not the transfer of information to students, but the creation of dialogical situations that actualize their subjective position, which allows them to take responsibility for their own psychological safety.

Key words: information, knowledge, information war, psychological security, psychological health, student's personality, humanitarian and anthropological approach, interdisciplinary approach, experience of self-knowledge, textual and dialogical educational technology.

Введение. Мир, в котором сегодня оказался человек, поменял характерные до недавнего времени черты. Но остается вопрос, который вставал перед человечеством в разные века и не потерял своей актуальности: какое знание нужно человеку, чтобы выжить в усложняющейся среде и остаться человеком. О том, что в последние десятилетия среда становится более изощренно-агрессивной и возникает необходимость в появлении «альтернативной цивилизации», говорят многие исследователи проблем будущего (И.В. Бестужев-Лада, Дж. МакГейл, Д. Нейсбит, А. Печчеи, Ф. Полак, Э. Тоффлер, Э. Фромм и др.). Информационная революция и цифровые технологии принципиально поменяли дизайн социальных отношений и создали невероятное количество новых проблем гуманитарного характера. Как заметил Ф. Капра, целая армия специалистов сегодня работает на военно-промышленный комплекс, используя свой огромный творческий потенциал во имя создания все более изощренных орудий массового уничтожения [8]. Среди таких орудий все активнее используется информационно-манипулятивное воздействие на сознание людей. Есть все основания полагать, что самоубийственное поведение современного человека является результатом деструктивного мышления человека, который живет в постоянном ощущении психологической опасности [13].

Эксперт в области искусственного интеллекта Евгений Черешнев в своей книге «Форма жизни № 4» пишет: «У наших детей все меньше шансов найти нужную информацию в растущем облаке мусора и процветающей индустрии манипуляции выбором» [15, С. 456]. По словам автора, человечество сегодня вступает в эпоху революции посложнее коперниканской, и новые угрозы требуют новых способов решения проблемы психологической безопасности. Данная проблема связана с нарастанием информационных войн, в которых, по словам С.П. Расторгуева, не убивают, а перепрограммируют человеческое сознание поставив процесс перепрограммирования целый народы на конвейер: «Современные информационные технологии изменяют не только привычный стиль жизни, они изменяют понятие о добре и зле, о справедливости и жертве и, в конце-то концов, они изменяют самого человека, ибо «применяют» того же человека исключительно как информационную самообучающуюся систему» [11].

В нашей стране утверждена концепция информационной безопасности детей (Распоряжение Правительства РФ от 28.04.2023 № 1105-р), главной целью которой является защита от информационных угроз и рисков в цифровой среде [3, С. 26]. Эти риски велики и в студенческой среде. Сегодня, с нарастанием информационных войн, чувство психологической незащищенности у молодых людей усугубляется. Сегодняшним студентам в ближайшем завтра предстоит встречаться с небывалыми вызовами и решать сложнейшие задачи – им необходимы знания, которые делают их сильнее, разумнее и дают понимание подлинных ценностей бытия. Отмечается, что у студентов наблюдается некоторая субъективная неопределенность своего будущего и в плане профессионального становления, и в плане личностного

[7, С. 47]. Исследования, проведенные в течение нескольких последних лет, показывают, что большинство современных россиян испытывают тревогу по поводу своего будущего в связи с нарастающей социокультурной неопределенностью и наиболее пессимистично оценивает его молодежь [10].

Как показывают обследования, в молодежной среде преобладает довольно скептическое отношение к информации, существующей в интернете и в СМИ [12]. Опрос студентов и магистрантов Калмыцкого государственного университета (64 чел.), который был осуществлен авторами данной статьи в 2023-2024 г.г., также показал, что 77% респондентов высказывают недоверие информации, получаемой по новостным каналам и из соцсетей. Выявлено, что 89% опрошенных признались в негативном влиянии такой информации на их психофизическое состояние. В беседах со студентами нами было замечено, что у них довольно высок уровень тревожности по поводу событий в мире, есть непонимание и растерянность в плане отношения к современной информационной ситуации («кому верить?»).

Респондентам также было задано несколько вопросов. Первый: «Насколько вам интересна тема психологической безопасности?». Второй: «Представьте: вы оказываетесь в какой-то незнакомой семье. У каждого члена семьи свой круг информации, которая к нему поступает. По каким критериям вы решите, насколько сформировано у того или другого чувство психологической безопасности».

Критерии:

1) что смотрят/слушают/читают (содержание информации);

2) в какой позиции находятся, как относятся к информации (как субъект, выборочно ищущий конкретные знания, или как потребитель из позиции «чего дадут»);

3) как перерабатывают информацию (достаточно ли сложный ум, есть ли критическое мышление, способность анализировать и обобщать). Третий и четвертый вопросы: «Как Вы обеспечиваете себе психологическую безопасность?»; «Что вы предпринимаете, чтобы обезопасить свое будущее?».

Ответы на первый вопрос: «Очень интересна» – 33%, «Интересна» – 48%, «Не думал(а) об этом» – 17%, «Нет» – 2%. Результаты анализа ответов на второй вопрос-тест показали, что у большинства опрошенных (76%) достаточно поверхностное представление о понятии «психологическая безопасность» и о критериях сформированности данного качества. Анализ ответов на третий и четвертый вопросы позволил констатировать довольно слабую осознанность в решении задач обеспечения собственной безопасности. В основном, обеспечение своей психологической безопасности студенты видят во внешних факторах (семья, друзья, получение образования, переезд в другой город, высокий заработок и др.). Из беседы с участниками опроса можно было заключить, что у студентов не актуализирована задача формирования психологической безопасности, недостаточно знаний о себе как субъекте самозащиты и о своем мышлении, позволяющем обеспечивать собственную психологическую безопасность.

Вопросы, предполагаемые студентам и магистрантам, позволяли не только осуществлять диагностику (самодиагностику), но и были поводом для диалога и возможностью получения учебного материала, на основе которого можно разворачивать образовательную деятельность с обучающимися и решать образовательные задачи. В частности, задачи формирования психологической безопасности.

Изложение основного материала статьи. Констатируя факт высокой степени психологической незащищенности молодых людей в современном мире, следует признать, что сегодня молодые люди, подключенные к всемирной паутине и буквально «живущие» в соцсетях, находятся в эпицентре информационных войн, которые полыхают на планете, и им необходимо знание о себе как субъекте «потребления» информации. Информационная война, как пишет С.П. Расторгуев, есть целенаправленное широкомасштабное оперирование субъектами смыслами: создание, уничтожение, модификация, навязывание, блокирование носителей смыслов информационными методами для достижения целей [11, С. 8]. Это означает, что возрастает актуальность исследования проблемы формирования у студентов знания о психологической безопасности в условиях информационной войны.

Вопросы личной безопасности, физической и психологической, обсуждается в образовании, преимущественно в контексте изучения курса «Основы безопасности жизнедеятельности». Но эта проблема нуждается в более широком контексте видения образовательных задач и с учетом гуманитарно-антропологической перспективы образования. В нашем исследовании мы рассматриваем формирование у студентов знания о психологической безопасности в условиях учебно-воспитательной работы, не ограниченной рамками только одного предмета. В связи с этим ставится задача выявления принципов и особенностей построения содержания такой работы, способствующей повышению у студентов психологической безопасности. Решение ее требует обращения к методологии гуманитарно-антропологического подхода (Б.Г. Ананьев, Б.М. Бим-Бад, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.), который позволяет выстраивать образовательный процесс на основе знаний о целостном человеке, с ориентацией на его субъектную позицию и на развитие самосознания.

Признавая необходимость построения «общества, основанного на знаниях», а не на информации (А.И. Ракилов), следует утончить, чем же отличается «знание» от «информации». Мы живем в мире информации. Ее объем неуклонно возрастает. Понятие «информация» встречается постоянно в обыденной речи и в научной литературе, в сферах философии, психологии, педагогике, политике, технике, точных науках. Довольно распространено данное понятие применительно к сфере искусственного интеллекта и цифровых технологий. Нередко данный термин служит определением интеллектуальной деятельности человека. Есть и широкое определение, охватывающее объекты любого уровня организации. С этих позиций информация рассматривается как свойство всей материи, как мера неоднородности материи и энергии в пространстве, а также мера изменений, сопровождающих все протекающие в мире процессы [5]. В таком случае информация передается не только через письменные тексты или через человеческую речь, но и через разнообразные природные явления и объекты природы, она пронизывает всю нашу жизнь.

В педагогической реальности следует иметь в виду, что быть осведомленным в чем-то, обладать некой информацией, иметь набор каких-либо сведений – это не означает быть знающим и образованным. Знание связано со становлением человека, с умением адаптироваться к внешней среде, с пониманием себя, своих потребностей и ценностей, с управлением собственной жизнью. По мере возрастания потребностей человека (в онтогенезе и филогенезе) систематически возрастает объем знаний, который необходим для удовлетворения своих потребностей и самореализации. Исторически менялось содержание понятия «знание», которое стало охватывать не только специализированные сведения в форме понятий и суждений, но и результаты практического опыта, традиции, правила и т.д. [6, С. 12]. Различая понятия, можно прийти к выводу: информацию можно навязать, внедрить в человека, помимо его воли, тогда как знание нужно добыть, и оно не может быть навязано извне. Очевидна некая зависимость: чем более человек обладает необходимым знанием, тем он более внимателен и критичен к разного рода информации и тем сложнее на него манипулятивно воздействовать.

Заметим, что в практике образования довольно часто возникает ситуация, когда обучающимся дается информация, а не создаются условия для формирования у них знаний. Речь здесь не о том, что информация не нужна, а о том, что требуется умение ее трактовать, учитывать контексты и целостность человека. Нужно уметь производить информацию и знание, оценивая их и понимая, что довольно легко может возникнуть ситуация, когда «не столько человек владеет

информацией, сколько информация владеет человеком» [6, С. 34]. В массовом сознании сложилось представление о необходимости увеличения информационного потока и о том, что его открытость и безграничность есть достижение и благо современной цивилизации. Эту постоянную гонку за новыми порциями информации мы наблюдаем повсеместно. Таким образом, очевидна необходимость построения общества, которое основано не на информации, а на знаниях, на способности рефлексировать разум выявлять опасности и предлагать пути их преодоления [6, С. 38].

Феномен психологической безопасности в исследованиях [16] часто соотносят с понятиями психологического благополучия, субъективного благополучия и психологического здоровья. Замечено, что психологическое здоровье и чувство психологической безопасности не всегда предполагают отсутствие каких-либо болезней, они рождаются на основе, главным образом, двух факторов – удовольствия от жизни, которое испытывает человек, и его позитивного функционирования [17]. Эмоциональное благополучие (отношение к жизни), социальное благополучие (включенность личности в жизнь общества), психологическое благополучие (степень реализации своего личностного потенциала) – вот основные компоненты, из которых состоит психологическое здоровье человека [18].

Как показывает анализ работ, посвященных проблемам развивающихся систем с позиции историко-эволюционного научного подхода (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, А.М. Черноризов, Е.Д. Шехтер и др.), в решении задач адаптации личности к современным условиям необходимо выходить на уровень междисциплинарного познания, искать возможности эмерджентных механизмов перехода к качественно иным уровням сложности в потоке жизни и эволюции «жизни сообща» [1]. Современному человеку нужна преадаптивная функция долгосрочной ориентации в том, чтобы расширять репертуар возможных образцов поведения и жизненных стратегий [10].

Знания о психологической безопасности в условиях информационных войн – это, прежде всего, знания о себе как «приемнике» той или иной информации. И такие знания связаны с самоценностью личности, ее умением осуществлять саморефлексию и заботиться о себе. Речь о развитии личностного потенциала. В концепции психологического потенциала личности, разработанной Д.А. Леонтьевым, выделены основные личностные свойства, позволяющие преодолевать стресс и испытывать психологическую безопасность в агрессивной внешней среде: жизнестойкость, самоэффективность, самоконтроль, «сильные стороны личности» [9].

Итак, в ситуации, когда информация становится угрозой психологической безопасности личности, студенты нуждаются в особом типе знания – в знании о себе как сложной «системе», управляемой внешними и внутренними факторами. А также знании о своей психологической безопасности, которая, главным образом, зависит от степени самопознания. И в этом случае в построении образовательных практик, направленных на формирование знания о психологической безопасности, следует иметь в виду опыт самопознания. А значит, необходимо опираться на методологию когнитивного подхода и массив знаний в области метакогнитивного познания (Б.М. Величковский, А.В. Карпов, М.В. Кларин, Дж. Лакофф, Э. Лоарер, М.А. Холодная и др.), учитывающих спектр психических процессов человека и рассматривающих принцип сознательности обучения. В связи с этим появляется возможность преодоления разрыва между растущим объемом знаний о механизмах познания, которые получены в когнитивных науках, и их применением в образовательной среде [14]. Выявлено, что психологическое благополучие и чувство психологической безопасности личности во многом зависят от ее когнитивных способностей [4].

В рамках нашего исследования разработана программа формирования у студентов знания о психологической безопасности, которая реализуется в учебной и воспитательной работе на базе Калмыцкого государственного университета. Основу содержания такой работы составляют опыт самопознания, который является метакогнитивным опытом субъекта образования, позволяющим познавать свое мышление, внимание, воображение. Включение такого опыта в качестве гуманитарного компонента в содержание профессионального образования будущих специалистов происходит на основе текстуально-диалогической технологии. Данная технология как одна из гуманитарных образовательных технологий представляет собой систему диалогических ситуаций, которые создаются на основе последовательно разворачиваемых вопросов метакогнитивного характера и в которых любой акт действия личности воспринимается как «гуманитарный текст» – авторско-адресное сообщение, несущее смысл отношений между «автором» и «адресатом» [2].

Диалогические ситуации, содержательную основу которых составляют вопросы метакогнитивного характера, актуализируют субъектную позицию студента. Точно и адресно сформулированный вопрос («метакогнитивная подсказка») помогает переводить информацию в знание. Примерные вопросы метакогнитивного характера: «Куда направлено мое внимание в процессе восприятия данной информации?»; «Какой образ себя возникает у меня в процессе получения данной информации?»; «Какое «я» во мне проявляет сейчас интерес к знанию о психологической безопасности?»; «Кого в своем внутреннем мире и от чего я могу защищать?»; «Как я могу сформулировать свою задачу, связанную с моей позицией в ситуации информационного воздействия на меня?» и т.п. Ситуации, создаваемые на основе подобных вопросов, призваны развивать субъектность личности и помогать осознать ответственность за собственную психологическую безопасность.

Текстуально-диалогическая технология может быть использована не только в учебном процессе, но и в воспитательной работе со студентами. На базе КалмГУ создан проект «Народный Университет Человека», который объединяет студентов, преподавателей, родителей, школьных учителей. Это своего рода открытая образовательная площадка, где разрабатываются и проводятся лекции, мастер-классы, тренинги, круглые столы, на которых обсуждаются вопросы психологической безопасности человека, развития критического мышления, понимания особенностей информационного воздействия. Особенностью проекта является то, что он отражает принцип «со-бытийной общности» (В.И. Слободчиков), когда центральной задачей выступает не передача информации, а создание пространства событий (общих дел) в поле диалогических отношений. Студенты и магистранты в рамках данного проекта разрабатывают свои лекции, с которыми они выступают перед разной аудиторией.

Как показал опрос студентов (52 чел), который был проведен через полгода после первой диагностики, у большинства опрошенных снизился уровень тревожности и страхов. Студенты признались, что стали более критично относиться к поступающей извне информации.

Выводы. На основе проведенного в рамках нашего исследования анализа проблемы формирования у студентов знания о психологической безопасности в условиях информационной войны, мы пришли к заключению, что:

- 1) данная проблема требует исследования в контексте гуманитарно-антропологического и когнитивного подходов;
- 2) необходимо в решении данной проблемы различение информации как совокупности сведений и знания как опыта понимания информации;
- 3) знания о психологической безопасности в условиях информационной войны являются важной составляющей содержания образовательного процесса в вузе;
- 4) формирование таких знаний как специальной образовательной цели может осуществляться в рамках учебно-воспитательной деятельности, связанной с опытом самопознания личности студента;

5) одним из эффективных средств формирования знаний о себе, повышающих уровень психологической безопасности и способность противостоять манипулятивному воздействию в условиях информационных войн, выступает текстуально-диалогическая образовательная технология;

6) текстуально-диалогическая образовательная технология включает в себя систему диалогических ситуаций, в которых студенты изучают собственную личность и любые акты действия как «информационно-гуманитарный текст», имеющий автора и адресата;

7) создание образовательной среды в вузе, способствующей формированию у студентов знания о психологической безопасности, предполагает реализацию принципов: межпредметности, надпредметности, субъектности, когнитивности, текстуальности, диалогичности.

Обобщая, можно сказать, что проблема формирования психологической безопасности тесно связана с опытом самопознания как опытом метакогнитивного познания. Такой опыт должен стать ключевым компонентом содержания образования. Это востребует гуманитарную модель образования и гуманитарные образовательные технологии, среди которых текстуально-диалогическая технология.

Перспективы нашего исследования связаны с выявлением особенностей формирования у студентов психологической безопасности в контексте метакогнитивного познания и с учетом проектирования разнообразных форм учебно-воспитательного процесса в вузе в рамках реализации гуманитарной модели образования. Данная модель предполагает построение образовательного процесса не на основе предметной дифференциации, а на основе гуманитарности как принципа «человекоориентированного» содержания образования и выстраивания диалогических отношений между субъектами данного процесса.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов. – М.: Акрополь, 2018. – 212 с.
2. Белова, С.В. Текстуально-диалогическая технология в системе профессионального образования / [С.В. Белова]; под ред. С.В. Беловой // Гуманитарный принцип в построении профессионального образования: теория и практика: монография – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 102-115
3. Булат, Р.Е. Обеспечение безопасного поведения обучающихся в общеобразовательной организации в медиасреде / Р.Е. Булат, С.А. Кочнова // Культура и безопасность. – 2024. – № 1. – С. 25-34
4. Водяха, С.А. Когнитивные способности и психологическое благополучие студентов / С.А. Водяха, Ю.Е. Водяха, Д.А. Погадаева // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 3. – С. 82-89
5. Глушков, В.М. Мышление и кибернетика / В.М. Глушков // Вопр. философии. – 1963. – № 1. – С. 36-48
6. Делокаров, К.Х. Является ли «общество, основанное на знаниях», новым типом общества? / К.Х. Делокаров // Концепция «общества знания» в современной социальной теории. – 2010. – С. 11-38
7. Дехтяренко, А.А. Долгосрочная ориентация личности как предиктор психологического благополучия / А.А. Дехтяренко, Е.И. Шлягина // Вопросы психологии. – 2023. – Т. 69. – № 5. – С. 40-51
8. Капра, Ф. Дао физики / Фритьоф Капра. – Издательский дом «ОРИС», «ЯНА-ПРИНТ». – 1994. – 339 с.
9. Леонтьев, Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал / Д.А. Леонтьев // Сибирский психол. журн. – 2016. – № 62. – С. 18-37
10. Нестик, Т.А. Долгосрочная ориентация личности: состояние и перспективы исследований / Т.А. Нестик // Инт-т психол. Росс. акад. наук. соц. и экон. психол. – 2020. – Т. 5. – № 3(19). – С. 110-140
11. Расторгуев, С.П. Информационная война. Проблемы и модели. Экзистенциальная математика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям в области информационной безопасности / С.П. Расторгуев. – М.: Гелиос АРВ, 2006. – 240 с.
12. Тудупова, Т.Ц. Отношение студенческой молодежи к материалам СМИ в контексте информационно-психологической безопасности личности / Т.Ц. Тудупова, А.Ю. Воронин // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/14PSMN621.pdf>
13. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: АСТ, 2004. – 635 с.
14. Храмова, М.В. Современные тренды развития нейронаучных исследований в образовании / М.В. Храмова, А.Е. Храмов, А.А. Федоров // Вопросы образования. – 2023. – № 4. – С. 275-316
15. Черешнев, Е.М. Форма жизни № 4: Как остаться человеком в эпоху расцвета искусственного интеллекта / Е.М. Черешнев. – М.: Альпина Паблишер, 2022. – 482 с.
16. Keyes, C.L.M. Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions / C.L.M. Keyes, D. Shmotkin, C. Ryff // Psychol. – 2002. – V. 82. – P. 1007-1022
17. Keyes, C.L.M. Mental illness and or mental health Investigating axioms of the complete state model of health / C.L.M. Keyes // Psychol. – 2005. – № 73(3). – P. 539-548
18. Robitschek, C. Keyess model of mental health with personal growth initiative as a parsimonious predictor / C. Robitschek, C.L.M. Keyes // Counseling Psychol. – 2009. – № 73(3). – P. 321-329

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры иностранных языков №1 Благонравова Марина Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва)

ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: РАБОТА НАД ОШИБКАМИ

Аннотация. В статье отмечается, что огромные возможности для неформального общения на английском языке, которыми люди пользуются в цифровую эпоху, способствуют развитию англоязычных коммуникативных навыков, но в определенной степени препятствуют повышению уровня языка. Если при онлайн-общении человеку не хватает языковых средств для выражения мысли, он не ищет их в учебниках английского языка, а прибегает к различным компенсаторным стратегиям. Его английский язык останавливается на достигнутом уровне, вместе с укоренившимися в нем ошибками. Это явление, которое профессор Ларри Селинкер назвал фоссилизацией, сегодня привлекает внимание исследователей разных стран. Автор статьи обозначает некоторые способы реакции на эту проблему, отмечая, что внимание к правильности английского языка очень важно сейчас, когда благодаря интернету и социальным сетям в нем появляются новые слова, новые формы, структуры и способы выражения настроений и эмоций.

Ключевые слова: неформальное общение, интерязык, фоссилзация, правильность языка.

Annotation. The article notes that the enormous opportunities for informal communication in English that people enjoy in the digital age contribute to the development of English language communication skills, but to a certain extent hinder the language progress. If a person lacks linguistic means to express a thought, he does not look for them in English textbooks, but resorts to various compensatory strategies. His English stops at the achieved level, along with the errors that have taken root in it. This phenomenon, which Professor Larry Selinker called fossilization, is currently attracting the attention of researchers from different countries. The author of the article identifies some ways to respond to this problem, noting that attention to the accuracy of the English language is very important now, when the Internet and social networks bring in it new words, new forms, structures and ways of expressing moods and emotions.

Key words: informal communication, interlanguage, fossilization, language accuracy.

Введение. Повсеместное распространение разнообразных информационных технологий и все большее распространение цифровых технологий наглядно проявляется в самых разных областях сегодняшней жизни, в том числе в высшем образовании. Многие авторы подробно пишут о том, какие огромные возможности цифровизация открывает для изучения иностранного языка.

Однако люди, изучающие иностранный язык, сегодня могут приобретать новые знания и применять их на практике не только на занятиях в университете. Особенно много возможностей у тех, кто изучает английский. Благодаря интернету можно в неограниченных масштабах читать по-английски, слушать, смотреть фильмы, переписываться и разговаривать с жителями других стран. Таким образом, цифровую образовательную среду можно рассматривать как часть общей социокультурной среды, которая является объективной реальностью цифровой эпохи. Ее влияние на изучение английского языка рассматривается в данной статье.

Изложение основного материала статьи. Широта образовательных возможностей современных технологий достойна восхищения, но их доступность вызывает некоторую тревогу. Облегчая жизнь обучающихся, она нередко побуждает их идти по пути наименьшего сопротивления, с минимальным применением иноязычных когнитивных усилий. Нейросеть поможет написать курсовую работу. Заданный на дом перевод сделает электронный переводчик. И даже активное повседневное общение на английском языке в интернете и социальных сетях может не только способствовать развитию иноязычных коммуникативных навыков, но и препятствовать повышению языковых знаний. Многие обходятся тем уровнем языка, который у них есть, и не прилагают усилий для дальнейшего языкового развития.

Когда изучающий язык обнаруживает в онлайн общении, что его языкового уровня недостаточно для выражения или понимания какой-то мысли, он прибегает к различным компенсаторным стратегиям. Он может упростить идею, опустив какие-то аспекты и выразив мысль менее точно или слегка изменив ее смысл. Или может просто обойти молчанием что-то, что он не умеет выразить. Или поступает, как студент, который если не умеет словами выразить то, что ему хочется, находит в интернете и посылает собеседнику подходящий по смыслу значок или картинку [8]. На проходившей в 2023 году II Международной конференции по междисциплинарным исследованиям в области гуманитарных наук и коммуникации отмечалось, что применение подобных стратегий ослабляет или полностью прекращает мотивацию к изучению языка [9].

Тут мы видим подтверждение широко известной теории интерязыка, выдвинутой в 1972 году профессором Ларри Селинкером. Интерязык – это некая собственная промежуточная система пользования языком, создаваемая обучающимся в процессе постепенного движения от родного языка к иностранному языку. Теоретически в итоге должна возникнуть полноценная языковая компетенция, но на практике это получается лишь в единичных случаях. Причины для остановки в развитии могут быть разными. Но так или иначе человек продолжает говорить и писать на иностранном языке по тем правилам, которые у него сложились и к которым он привык. Он не чувствует необходимости изучать и осваивать правила, действительно существующие в иностранном языке. Его интерязык как бы застывает на определенном достигнутом уровне, вместе со всеми закрепившимися фонетическими, лексическими и грамматическими ошибками. Такое явление Селингер назвал фоссилзацией. По его мысли, у отдельного человека фоссилзацию можно подразделить на два типа: это и повторение одних и тех же ошибок, и остановка в развитии лингвистических компетенций [6].

Главными причинами фоссилзации Селингер и его многочисленные последователи считают влияние родного языка и *overgeneralization*, то есть распространение отдельных правил изучаемого языка на языковые явления, к которым это правило не должно применяться (как *comed* или *goed*). В данной статье мы сосредоточимся на грамматических ошибках, поскольку они наиболее удобны для систематизации и рассмотрения. Характерный пример грамматической интерференции русского языка, которая укореняется в самом начале изучения английского языка, – отсутствие сказуемого, выраженного глаголом *to be*. Еще один часто встречающийся пример – отсутствие *s* в третьем лице единственного числа. Такие ошибки остаются в языке тем прочнее, что они не мешают пониманию и партнеры по общению их не исправляют. В итоге в речи студентов, даже достаточно свободно владеющих языком, заметны неправильности, свойственные начинающим. Эти мелочи не только портят впечатление, но и могут вызвать недоверие к говорящему и таким образом отрицательно сказаться на деловых контактах.

С.С. Польская в статье «К вопросу о фоссилзации при изучении иностранного языка» приводит данные письменных тестов, проводившихся в МГИМО на протяжении двух лет с 73 студентами уровня B2-C1. Там было 12-15% ошибок в третьем лице единственного числа, 28-29% ошибок в артиклях и 33-34% ошибок в видовременных формах глагола. Ошибки периодически повторялись, перемежаясь с правильными вариантами [2]. Это характерно для фоссилзации.

Любопытно, что одинаковые грамматические ошибки делают обучающиеся английскому языку в разных странах, с разными родными языками. Например, исследователи из политехнического университета в городе Шривиджая в Индонезии проанализировали 200 работ, написанных 100 студентами первого-третьего курсов. Из 217 обнаруженных там ошибок 29 (27%) были артикли, 23 (21%) – третье лицо единственного числа. Кроме того, там были ошибки, также часто встречающиеся у российских студентов – употребление единственного числа вместо множественного и ошибки в прошедшем времени неправильных глаголов [7]. А китайские авторы статьи “A Review of Interlanguage Fossilization in English Learning” («Обзор фоссилзации интерязыка при изучении английского языка») приводят примеры китайского мышления на английском языке, которые можно дословно услышать от российских обучающихся: «*She is teacher. It on the table*» [9].

Фоссилзации подвержены и ошибки, причиной которых является недостаточность представлений об изучаемом языке. Они часто наблюдаются у студентов неязыкового вуза как следствие того, что в предельно кратком курсе иностранного языка некоторые грамматические явления либо недостаточно проработаны, либо вовсе остаются за пределами учебной программы. Например, без изучения темы придаточных предложений вряд ли возможно избавиться от путаницы между *what* и *that*, а также добиться, чтобы студенты запомнили, что *which* может означать не только *который*, но и *что* (*He helped me, which was very nice of him*). Некоторые из таких ошибок в письменной или устной речи могут привести к ошибочному пониманию смысла предложений, существенно важных для деловой коммуникации.

В статье Е.Т. Минасян, Л.С. Саакян и В.В. Гончаровой подробно описано, какие ошибки обязательно нужно исправлять, когда и как это делать. Там отмечается, что для компетентного исправления ошибок преподаватель должен учитывать и специфику языковых заданий, и уровень подготовки студентов. Он должен владеть разными методами исправления ошибок, подходящими для разных ситуаций обучения языку [5].

С точки зрения личностно-деятельного, или студентоцентрического подхода, который является основой современного языкового образования, преподавателям могут быть полезны результаты опроса, проведенного в университете чешского города Бржеслав, об отношении молодых обучающихся к исправлению ошибок. Респондентами были 16-18-летние старшеклассники и студенты старше 25 лет. Оказалось, что 86% опрошенных считают, что серьезные ошибки в устной речи, затрудняющие понимание, всегда нужно исправлять. При этом 80% участников опроса предпочитают эксплицитный метод исправления, когда преподаватель указывает на ошибку и дает правильный вариант [4].

Языковые ошибки неизбежны. И от ошибок, которые укореняются в любом изучаемом языке, в массе своей полностью избавиться, конечно, не удастся. Но можно постараться хотя бы уменьшить их количество. Есть мнение, что механическое заучивание с целью подготовки к тестам предрасполагает к фоссилизации, а осмысленное изучение материала помогает ей противостоять [10]. М.А. Панарина пишет, что когда студенты обращают внимание на форму и содержание языковых структур и замечают разницу между их собственной речью и языковым образцом, это помогает студентам с давними и прочными языковыми ошибками улучшить качество их разговорной речи. Этот метод, получивший название “*noticing*” («замечание»), является одним из наиболее эффективных способов дефоссилизации, то есть избавления от укоренившейся языковой привычки [1]. Кроме того, можно попробовать самый простой метод борьбы с фоссилизацией, неоднократно опробованный автором данной статьи и показавший свою эффективность. А именно, предложить обучающемуся дома сделать запись собственной речи и прослушать ее, отметив ошибки, которые он сам прекрасно осознает.

Если же говорить о фоссилизации как прекращении прогресса в изучении языка, то для борьбы с этим явлением стоит рассчитывать в первую очередь на новейшие образовательные технологии, эффективные и привлекательные для студентов.

В последние годы научных публикаций, где обсуждаются английский интерязык и его фоссилизация, стало заметно больше. Интерес исследователей разных стран к этой теме можно объяснить тем, что в цифровую эпоху в огромной степени выросли возможности трансграничной и межкультурной коммуникации, инструментом которой выступает прежде всего английский язык. Благодаря интернету и социальным сетям в него входят слова из других языков и культур, из новых профессий и явлений, в нем появляются новые языковые формы, новые грамматические структуры и новые способы выражения настроений и эмоций [3]. При этом высокие скорости современной жизни вообще и коммуникации в частности обуславливают преобладание непринужденного стиля в общении, которое, как мы могли убедиться, может способствовать остановке в развитии изучаемого языка.

Чтобы успешно существовать в этой сложной языковой среде, быть способным быстро и гибко реагировать на разного рода ситуации, которые могут возникнуть в сегодняшнем поликультурном пространстве, необходимы прочные англоязычные знания и навыки. Цифровые технологии много чем могут помочь человеку. Но полностью заменить человека искусственный интеллект пока не может даже в профессиональной сфере, не говоря уж о личном общении.

Выводы. Бурные процессы современной жизни, а также скорость и краткость как основные требования времени, меньше всего располагают к вдумчивым занятиям языком. Однако объективная необходимость побуждает вглядываться в традиционные языковые нормы и пытаться сохранить их у обучающихся – прежде всего ради поддержания мотивации к совершенствованию в языке, а также ради улучшения качества владения языком, которое может оказаться очень важным в профессиональной деятельности.

Всем преподавателям английского языка известна альтернатива “*Fluency or accuracy*” (свобода/беглость речи или правильность речи). Приоритет *fluency*, который прочно утвердился в последнее время вместе с безусловным превосходством коммуникативного подхода, не стоит оспаривать. Но его каким-то образом надо сочетать с должным вниманием к *accuracy*. Думается, что это назревшая проблема. Хочется надеяться, что в цифровую эпоху появятся эффективные средства для ее решения.

Литература:

1. Панарина, М.А. Проблема дефоссилизации на продвинутом этапе изучения иностранного языка / М.А. Панарина. – URL: <https://publications.hse.ru> (дата обращения: 28.01.2025)
2. Польская, С.С. К вопросу о фоссилизации при изучении иностранного языка / С.С. Польская // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – 2018. – 1. – С. 167-168
3. Bazarbayeva, L.T. English in the Digital Age / L.T. Bazarbayeva // International Journal of Professional Science. – №2-1-2024. – URL: <https://scipro.ru> (дата обращения: 28.01.2025)
4. Cabal, M. Error Correction in Second Language Learning / M. Cabal. – 2015. – Masaryk University. – URL: is.muni.cz/th/q6fxi (дата обращения: 28.01.2025)
5. Minasyan, E.T. Error correction and student motivation: benefits and drawbacks / E.T. Minasyan // Современное профессиональное образование. – 2024. – №1. – С. 113-116
6. Selinker, L. Interlanguage / L. Selinker // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – URL: <https://www.scirp.org>. (дата обращения: 28.01.2025)
7. Sari, E.A. An Error Analysis in English Sentence Construction in Writing Subject / E.A. Sari. – 2022. – URL: researchgate.net/publication/358776020 (дата обращения: 28.01.2025)
8. Shakarami, A. Compensation Still Matters: Language Learning Strategies in Third Millenium ESL Learners / A. Shakarami. – 2017. – URL: files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1154308.pdf (дата обращения: 28.01.2025)
9. Yingjiao, Li. A Review on Research on Fossilization in Second Language Learning / Li. Yingjiao. – 2023. – URL: researchgate.net/publication/376307290 (дата обращения: 28.01.2025)
10. Zishuo, Geng. A Review of Interlanguage Fossilization in English Learning / Geng Zishuo // Journal of Education, Humanities and Social Sciences. – 2024. – Volume 26. – P. 153-160

УДК 37.06

первый проректор Богданцев Андрей Сергеевич

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук Петрова Симона Израильевна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского (г. Санкт-Петербург)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН: ПЕТЕРБУРГСКИЙ ВЕКТОР

Аннотация. В современной России проблема социально-педагогической адаптации детей из семей мигрантов приобретает всё большую значимость. Усиление миграционных потоков, вызванное различными социальными изменениями, приводит к необходимости адаптации к новым культурным условиям и традициям. Важную роль в адаптации играет изучение языка страны проживания. Владение языком не только облегчает учебный процесс, но и способствует более быстрому включению в новую социокультурную среду. В статье представлен опыт языковой и культурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан.

Ключевые слова: адаптация, социально-педагогическая адаптация, языковая адаптация, культурная адаптация, обучающийся, образовательная среда.

Annotation. In modern Russia, the problem of social and pedagogical adaptation of children from migrant families is becoming increasingly important. Increased migration flows caused by various social changes lead to the need to adapt to new cultural conditions and traditions. Learning the language of the country of residence plays an important role in adaptation. Language proficiency not only facilitates the learning process, but also promotes faster integration into a new socio-cultural environment. The article presents the experience of linguistic and cultural adaptation of foreign minors.

Key words: adaptation, socio-pedagogical adaptation, language adaptation, cultural adaptation, student, educational environment.

Введение. В последние годы в России все более актуальной становится проблема несовершеннолетних иностранных граждан в образовательной среде, особенно тех, кто приезжает с семьями. Одной из главных трудностей, с которой сталкиваются дети-мигранты, является педагогическая адаптация, которая часто затрудняется незнанием языка. Это приводит к социально-психологической дезадаптации, выражающейся в трудностях интеграции в новый социум, а также к повышенной тревожности и другим негативным эмоциональным проявлениям. Дети часто испытывают снижение академической успеваемости и неудовлетворенность своим положением в школе. Вопрос адаптации мигрантов в образовательной системе Санкт-Петербурга требует внимательного рассмотрения и разработки эффективных решений для поддержки этих детей в их обучении и социальной интеграции.

На заседании Совета по межнациональным отношениям Владимир Владимирович Путин поднял тему, которую назвал ключевой: «Об укреплении общероссийской гражданской идентичности». Президент обратил внимание на то, что сегодня важно «глубоко адаптировать к российской языковой и культурной среде детей мигрантов».

Изложение основного материала статьи. Санкт-Петербург, со времён Петра Первого, был городом многонациональным и поликонфессиональным, таким он остается и в настоящее время, развивая традиции взаимного интереса, уважения к обычаям, укладу, языкам представителей разных народов и одновременно объединяя людей, укрепляя государственность и транслируя базовые российские ценности.

Национальный состав обучающихся государственных общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга представлен сегодня детьми 74 национальностей: 3977 чел. являются гражданами Узбекистана, 4544 чел. – гражданами Таджикистана, 706 чел. – гражданами Украины, 1221 чел. – гражданами Азербайджана, 1696 чел. – гражданами Киргизии и 931 чел. – гражданами Белоруссии, 522 чел. – гражданами Армении, 354 чел. – гражданами Молдавии, 487 чел. – гражданами Казахстана, 118 – гражданами Грузии, Китай – 86 чел., Туркмения – 74 чел., все остальные национальности – это менее 50 детей каждой национальности.

На 01.10.2024 в Санкт-Петербурге 21832 детей являются иностранными гражданами, из них: в детских садах – 6069 воспитанников, в школах – 15143 обучающихся, в профессиональных образовательных учреждениях – 620 чел.

Увеличение потока иностранных граждан в Российскую Федерацию приводит к необходимости создания и реализации системы адаптационных мероприятий.

Рассмотрим более подробно связанные с адаптацией несовершеннолетних иностранных граждан понятия.

Рассматривая понятие «адаптация» возникает конфликт между терминами «адаптация» и «социализация». Некоторые исследователи считают эти понятия синонимами, предполагая, что социальная адаптация и социализация идентичны. Однако существует другая точка зрения, согласно которой личность может быть социализированной, но в то же время неадаптированной. Это утверждение основано на понимании адаптации как многоаспектного явления, которое включает в себя не только процесс приспособления к социальному окружению, но и другие факторы, влияющие на личность. Адаптация может происходить независимо от социализации, что подчеркивает сложность этих понятий и их взаимосвязей. Таким образом, важно различать адаптацию как более широкое понятие, охватывающее различные аспекты жизни индивида, и социализацию, которая фокусируется на процессе формирования социальных навыков и ролей [5, 6].

Адаптация является многогранным процессом, который включает в себя развитие позитивного восприятия и понимания различных культур. Это означает, что изменения, возникающие в результате смены окружения, затрагивают обе стороны – как принимающее общество, так и тех, кто входит в его состав [1].

Исследования М.Ю. Смелкова, проведенные на основе анализа научной литературы о социальной и психологической адаптации, выявили два основных подхода к определению адаптивности личности. Первый подход акцентирует внимание на отдельных характеристиках личности и их взаимосвязи, а также на способности индивидов выбирать индивидуальные стратегии адаптации. Это подразумевает, что адаптивность зависит от внутренней структуры личности и ее взаимодействия с окружающей средой. Второй подход рассматривает адаптивность как способность человека выбирать наиболее эффективные стратегии для решения возникающих проблем. В этом контексте акцент делается на активном и целенаправленном выборе индивидуальных методов, которые способствуют успешному приспособлению к различным условиям жизни. Оба подхода подчеркивают важность понимания механизмов адаптации и выделяют ключевые аспекты, формирующие успешную адаптивность личности в социальном контексте [4].

С.В. Никитин определяет социально-педагогическую адаптацию, как «...педагогический процесс, входящий в структуру целостного процесса социально-педагогической деятельности в качестве общей системы педагогических действий, ориентированных на конечную цель – успешную социализацию ребенка». Социально-педагогическая адаптация реализуется направлениями профилактики, реабилитации пострадавших детей и личностного развития детей» [2].

Ключевые проблемы, связанные с социально-педагогической адаптацией, которые часто возникают у несовершеннолетних иностранных граждан, особенно в условиях многообразия культур – языковые барьеры, разности культур, индивидуальные психологические и возрастные особенности [7].

Основная проблема мигрантов – незнание языка.

В образовательных учреждениях проводится специальная работа по созданию условий для обучения иностранных граждан русскому языку, организованы помощь и поддержка детей в период адаптации. Обучение учащихся-инофонов осуществляется на основе индивидуального и дифференцированного подходов.

На базе образовательных учреждений создаются рабочие группы по диагностике и решению проблем с адаптацией детей-мигрантов и детей-инофонов, в состав которых, исходя их специфики решаемой проблемы, могут входить разные категории педагогических работников (классный руководитель, учитель русского языка, советник по воспитанию и другие).

Создание индивидуальных или групповых образовательных маршрутов для этой категории детей обеспечивается работой междисциплинарной команды в особой логике: диагностика образовательных потребностей, в том числе уровня владения русским языком и знаниями по предметам; организация и проведение системы корректирующих и поддерживающих ребенка, семью и педагога мероприятий, в том числе и реализация курсов РКИ для педагогов (русский как иностранный), оценка полученных результатов, оценка эффективности проведенных мероприятий. Внесение изменений в работу междисциплинарной команды в случае необходимости.

Для проверки эффективности принимаемых мер по языковой адаптации детей-инофонов в городе разрабатываются и проводятся тематические мониторинги и исследования. Ежегодно проводится мониторинг «Читательское восприятие русской литературы обучающимися», исследование «Культура билингвальной личности: родители и дети». В апреле 2024 года государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского провела мониторинг результатов успешности социальной, культурной и языковой адаптации обучающихся-детей иностранных граждан, прибывающих из стран с повышенной террористической опасностью, в котором приняли участие специалисты образовательных учреждений Санкт-Петербурга, а также родители (законные представители) детей иностранных граждан на добровольных и анонимных началах в количестве 1131 чел.

Цель исследования заключалась в получении объективной информации процессах адаптации, тенденциях ее изменения и возможных причинах, влияющих на ее качество.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что абсолютное большинство обучающихся-мигрантов вовлечены в учебно-воспитательную деятельность класса и школы, им оказывается помощь, организуются консультации специалистов службы сопровождения (педагогом-психологом, социальным педагогом и др.), а также индивидуальные (групповые) консультации родителям (законным представителям).

С целью более глубокого исследования успешности социальной, культурной и языковой адаптации обучающихся - детей иностранных граждан в 2024-2025 году начато масштабное исследование «Языковой портфель школы Санкт-Петербурга». Идет исследование географии миграции, создание языкового паспорта каждого учащегося и школы в целом, исследование учебной адаптации по включению в языковую среду, усвоение социокультурных, в том числе лингвоспецифических норм (использование русского языка как второго родного, принятие культуры, в том числе школьной: требования учителя, друзья в классе, то есть того, что напрямую связано с языковой адаптацией и влияет на неё). Отдельно будут исследованы трудности языковой адаптации, например, языковой барьер, несовпадение (более низкий уровень) программ обучения, различие культурных, семейных и религиозных ценностей. На каждого ребенка будет создана языковая биография. В рамках реализации Комплекса мер по социализации и культурной, языковой адаптации несовершеннолетних иностранных граждан в исследовании запланирован скрытый мониторинг (через эссе) выявления деструктивного и аутоагрессивного поведения.

Очевидным является факт необходимости подготовки педагогов к работе по языковой адаптации обучающихся.

Межкультурная компетентность педагога представляет собой ключевой фактор, влияющий на успешность работы с этими детьми. Она включает четыре основных компонента.

Первый компонент – межкультурная стабильность, которая позволяет педагогу оставаться устойчивым в стрессовых ситуациях при межкультурном общении, осуществляя контроль над эмоциями и адекватно реагируя на успехи и неудачи. Второй – межкультурный интерес, который подразумевает желание взаимодействовать с представителями других культур и исследовать различия. Третий компонент – отсутствие этноцентризма, предполагает уважение и принятие культурного разнообразия без оценки превосходства одной культуры над другой. Четвертый компонент – управление межкультурным взаимодействием, включает в себя широкий спектр коммуникативных навыков, которые помогают адаптироваться к собеседникам из других культур и достигать взаимопонимания [3].

Санкт-Петербург имеет положительный опыт в области языковой адаптации детей-мигрантов в школах.

В рамках внеурочной деятельности реализуются следующие программы, где речевой аспект играет немаловажную роль: «Санкт-Петербург – хранитель духовных традиций народов России», «Петербург – кузница Российского флота», «Моя Родина», «Уроки нравственности», «Природно-исторические комплексы Санкт-Петербурга», «По Санкт-Петербургу пешком», «В гости к царю», «Основы этических знаний», «Традиции и культура народов России», «Праздники, традиции и промыслы».

Культурная адаптация способствует развитию творческих способностей учащихся и их пониманию истории и современной жизни принимающего общества, а также готовности следовать культурным образцам. Важным аспектом адаптации является вовлечение детей в местную подростковую и молодежную культуру на фоне трансформации этнической и языковой среды мигрантов. Для успешной адаптации ребёнка в класс необходимо информировать его об интересах одноклассников и включать в социальные сети. Также важно знакомить школьников с другими культурами, используя уникальный опыт ребёнка-мигранта. Это помогает преодолеть стереотипы и развеять страхи, возникающие из-за незнания. Предлагается организовывать мероприятия, такие как тематические вечера с элементами культуры другой страны, просмотр фильмов и чтение книг, чтобы расширить культурный кругозор школьников. Постоянная работа с классом способствует развитию уважения и толерантности, что является ключевым для успешной адаптации мигрантов и признания разнообразия.

С целью формирования у учащихся культуры толерантных взаимоотношений, знакомства с культурой и традициями представителей различных национальностей учащиеся школ города в течение учебного года занимаются на базе Российского этнографического музея, Государственного музея «Арктики и Антарктики» по программам «Познаем народы

России и мира – познаем себя», «Такой многоликий Кавказ» и другим. В школах города проводятся тематические мероприятия: мастер-классы, квест-игры, спортивные и культурные мероприятия «Мы разные, но мы вместе», также проводятся уроки толерантности «У дружбы нет границ» и другие.

Ежегодно на базе учреждений дополнительного образования среди обучающихся проводятся районные игры-путешествия «Я – гражданин России», в рамках которых дети демонстрируют свои знания в символике России и Санкт-Петербурга.

Каждая школа и детский сад Санкт-Петербурга ежегодно получают настенное иллюстрированное пособие «Этнокалендарь» и методическое пособие для учителя, позволяющее построить работу с учащимися по знакомству с государственными и региональными праздниками и датами, важными для истории страны и Санкт-Петербурга, с именами людей разных национальностей, но внесших значительный вклад в историю и культуру России. Материалы «Этнокалендаря» дают возможность учащимся вместе с педагогом запустить проекты, проявить самостоятельность, интерес и активность.

Проводимые мероприятия нацелены на создание условий, которые способствуют развитию речевой практики и эффективному формированию базовых навыков у обучающихся. В том числе это касается детей иностранных граждан, которым помогают формировать толерантное сознание и поведение, а также навыки законопослушного поведения и положительное восприятие многонационального состава Российской Федерации.

Выводы. Социально-педагогическая адаптация мигрантов представляет собой сложный и многогранный процесс, который требует интеграции в новую социокультурную среду. Основная задача адаптации – это приспособление к новым условиям жизни, установление социальных связей и освоение различных ролей, необходимых для успешного взаимодействия с окружающим миром. Особое значение адаптация имеет для детей, так как они не просто привыкают к новому окружению, но и проходят через процесс становления и развития личности. В этом процессе происходит воспитание языковой идентичности и формирование гражданских качеств, положительное восприятие многонационального состава Российской Федерации.

Литература:

1. Журлова, И.В. Социально-педагогическая работа по социализации детей из семей мигрантов / И.В. Журлова // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: актуальные проблемы образовательного процесса в гетерогенных организациях: к 40-летию Института психологии, педагогики и социальной работы: материалы VIII Международной научно-практической конференции, Рязань, 06-08 октября 2016 года / Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»; Институт психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С.А. Есенина. – Рязань: Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, 2016. – С. 178-183
2. Никитин, С.В. Социально-педагогическая адаптация как проблема психолого-педагогической науки / С.В. Никитин // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. – Т. 27. – № 3. – С. 646-654
3. Орлова, Д.В. К вопросу о профессионально-личностной готовности педагогов к адаптации детей-мигрантов в общеобразовательной организации / Д.В. Орлова // Шамовские чтения: Сборник статей XVI Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. – Москва: Научная школа управления образовательными системами, 2024. – С. 239-242
4. Смелков, М.Ю. Теоретический анализ проблемы социальной адаптации в контексте социализации личности / М.Ю. Смелков // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2011. – Т. 3. – № 4. – С. 167-175
5. Ульянова, И.В. Работа с детьми-мигрантами как актуальный вопрос Российской системы образования / И.В. Ульянова, В.А. Мишкина // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2018. – Т. 4(70). – № 4. – С. 40-45
6. Ушакова, М.Е. Педагогические условия социокультурной адаптации детей-мигрантов в дошкольной образовательной организации: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ушакова Марина Евгеньевна, 2019. – 256 с.
7. Федотова, А.Е. Основные подходы к определению сущности и структуры социально-педагогической деятельности / А.Е. Федотова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – 142 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Брутова Марина Алексеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск);

кандидат педагогических наук, доцент Буторина Анастасия Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск);

кандидат педагогических наук, доцент Малихина Елена Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск)

КУРСОВОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВСЕХ УРОВНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ БАКАЛАВРИАТА К МАГИСТРАТУРЕ

Аннотация. В статье представлен опыт подготовки курсовых проектов обучающихся на уровнях бакалавриата, специалитета и магистратуры в федеральном вузе. Авторы отмечают важность научно-исследовательской деятельности как формы работы с обучающимися, которая позволит освоить навыки проектирования, получить практический опыт обобщения знаний и умений будущей профессиональной деятельности, сформировать необходимые компетенции в рамках изучаемых исследовательских проблем. В статье анализируются нормативные документы Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, регламентирующие подготовку курсовых проектов и работ. Отдельно сформулированы и обоснованы цели и задачи такого вида проектирования, определены подходы к обоснованию их этапов.

Авторы подробно характеризуют структуру курсового проектирования, сложившуюся в подготовке студентов на кафедре. А также обосновывают подходы к содержанию каждого раздела такого вида научной работы студентов. Особое внимание авторы уделяют логике и методике написания курсового проекта, соотнося их с дисциплинами, за которыми они закреплены, проводя параллели с выпускными квалификационными работами. В статье обосновывается логика курсового проектирования студентов бакалавриата в соответствии с годами обучения. Алгоритм и последовательность работы над курсовым исследованием специалиста описаны с акцентом на подготовку дипломной работы и перспективами профессиональной деятельности. Раскрыта специфика научного курсового исследования на уровне магистратуры с учетом нормативных документов и логики подготовки обучающихся по магистерской программе.

Ключевые слова: проектирование, научно-исследовательская работа, курсовой проект, профессиональное образование.

Annotation. The article presents the experience of preparing course projects of students at the bachelor's, specialist and master's levels in a federal university. The authors note the importance of research activities as a form of work with students, which will allow them to master design skills, gain practical experience in generalizing knowledge and skills for future professional activities, and form the necessary competencies within the framework of the research problems being studied. The article analyzes the regulatory documents of the Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, regulating the preparation of course projects and papers. The goals and objectives of this type of design are separately formulated and substantiated, approaches to substantiating their stages are defined. The authors describe in detail the structure of course design that has developed in the training of students at the department. They also substantiate approaches to the content of each section of this type of students' scientific work. The authors pay special attention to the logic and methodology of writing a course project, correlating them with the disciplines to which they are assigned, drawing parallels with final qualifying works. The article substantiates the logic of course design for undergraduate students in accordance with the years of study. The algorithm and sequence of work on a course study of a specialist are described with an emphasis on the preparation of a diploma work and prospects for professional activity. The specifics of scientific course research at the master's level are revealed, taking into account regulatory documents and the logic of training students in a master's program.

Key words: design, research work, course project, professional education.

Введение. Курсовое проектирование является важной формой научно-исследовательской работы обучающихся, позволяющей освоить навыки научного исследования, а так же получения практического опыта обобщения знаний и умений будущей профессиональной деятельности, демонстрации сформированности необходимых компетенций в рамках изучаемых исследовательских проблем. Результатом такой деятельности является курсовой проект как форма самостоятельной работы студента под руководством научного руководителя из числа преподавателей кафедры образовательной организации высшего образования. Курсовой проект выступает подготовительным этапом выпускной квалификационной работы в единой логике проводимого исследования. Поэтому так важно организовать процесс сопровождения и психолого-педагогической помощи как важного элемента обучения по основной образовательной программе высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Выше сказанное позволяет рассматривать проблему формирования научно-исследовательской компетентности обучающихся всех уровней профессионального образования: от бакалавриата к магистратуре через определение этапов научно-методического сопровождения курсового проектирования в профессиональной подготовке будущих педагогов и специалистов системы образования и социальной сферы.

Представим методику научного руководства в рамках курсового проектирования на примере кафедры педагогики и психологии детства Северного (Арктического) университета имени М.В. Ломоносова для обучающихся по следующим программам: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология и педагогика дошкольного образования» (бакалавриат); 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения, специализация «Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска» (специалитет) и 44.04.01 Педагогическое образование, программа магистратуры «Управление в образовании». Считаем актуальным представить алгоритм и особенности научно-методического сопровождения исследовательской деятельности обучающихся в написании ими курсовых проектов по педагогике, психологии, социальной педагогике и управлению в образовании.

Стандарт организации «Общие требования к оформлению и изложению документов учебной деятельности обучающихся» Северного (Арктического) университета имени М.В. Ломоносова (далее СТО САФУ) [2] № 36 от 24 января 2018 г. является обязательным сводом правил для оформления всех учебных работ. Образовательные программы высшего образования, учебные планы направлений подготовки, определяют количество курсовых проектов и часов учебной нагрузки на их выполнение, а так же наименование дисциплин, в рамках которых они выполняются.

Выполнение курсового проекта преследует следующую цель: систематизацию и закрепление теоретических знаний и практических умений через овладение компетенций в областях педагогического и психолого-педагогического проектирования. Научно-исследовательская цель достигается через решение следующих задач:

- уметь обозначать актуальность исследования;
- уметь выделять проблему исследования;
- знать подходы к решению обозначенной проблемы исследования;
- владеть методами проверки гипотезы исследования;
- владеть способами сбора информации;
- уметь интерпретировать полученные данные;
- уметь выстраивать перспективы исследовательской деятельности с учетом практической значимости.

Тематика курсовых проектов должна быть актуальна и современна, соответствовать дисциплине, в рамках которых выполняется. От курса к курсу возрастает сложность тем и имеет взаимосвязь с практической подготовкой во время производственных практик.

Остановимся на этапах научно-исследовательского проектирования.

1 этап (подготовительный) начинается с выбора темы исследования. Студент может самостоятельно выбрать тему или обратиться за помощью к научному руководителю. Такой подход позволяет развивать научный интерес обучающихся. Тема исследования утверждается решением кафедры. Далее следуют методические рекомендации: по обозначению актуальности и выделению проблемы исследования; составлению плана проектирования и сроков его выполнения. Составление плана осуществляется через: анализ источников и материалов; формулировку методологического аппарата исследования (объекта, предмета, цели, гипотезы, задач, методов исследования, а при реализации педагогического эксперимента и база исследования). Данная работа ведется совместно с научным руководителем, особенно при написании первых проектов, а в дальнейшем становится более самостоятельной с контролем преподавателя.

2 этап предполагает изучение научно-методической, специальной литературы, нормативно-правовой базы регламентирующей заявленную проблему с целью изучения теории, а если тема исследования предполагает, то и истории через анализ базовых понятий.

3 этап (основной) включает в себя: теоретический обзор основ заявленной проблемы исследования, обобщение и систематизацию материала, формулировку выводов теоретической части; разработку и дальнейшее внедрение программы экспериментальной части исследования, обсуждения ее результатов (за исключением теоретических научных проектов) и сопоставление с целью и задачами исследования, проверку выдвинутой гипотезы исследования, подготовку итоговых выводов и перспектив дальнейшего исследования.

4 этап (итоговый) представляет собой предварительное обсуждение курсового проекта, рецензирование научным руководителем, подготовку к защите и защиту курсового проекта (собеседование по результатам научного проектирования посредством доклада и презентации).

Структура курсового проекта.

Титульный лист. Первая страница курсового проекта, образцы титульных листов разработаны университетом.

Оглавление / содержание. Представляет собой список всех структурных элементов работы и заголовков проекта с указанием нумерации страниц, на которых они находятся: введение, глава и/или параграф, заключение, список используемых источников, приложения (если таковые предусмотрены).

Введение. Является вступлением в курсовой проект и раскрывает: актуальность темы исследования, степень ее разработанности на текущий момент исследователями данной области и отображение в нормативно-правовой базе всех уровней; формулировку методологического аппарата исследования:

- объекта, т.е. определение явления или проблемы исследовательской деятельности;
- предмета, а именно конкретных свойств объекта исследования или способа его изучения;
- цели, путь решения исследовательской проблемы от теоретического анализа к практической реализации;
- гипотезы-предположения/рассуждения, требующие доказательства или опровержение в ходе научно-исследовательской деятельности;
- задач, которые направлены на достижение цели работы, должны быть тщательно проработаны, так как решаться они будут через составление и содержание глав и параграфов курсового проекта. Количество их определяется сложностью проекта, наличием исследовательской части и ее этапов, обычно 3-5 задач исследования;
- методов исследования, путем краткого перечисления. Возможно деление на теоретические и эмпирические (анализ источников, синтез, обобщение; проектирование, тестирование, анкетирование, педагогический эксперимент, методы количественной и качественной обработки данных и другие).

Главы (параграфы) основной части. В зависимости от сложности проекта состоит из одного (теоретической) или двух (теоретической и эмпирической) глав. Первая глава содержит анализ источников исследования, нормативно-правовой базы, статистических данных. Вторая глава включает в себя описание этапов, базы и методов исследования, результатов проведенного эксперимента (таблицы, графики, диаграммы и др.). каждая глава содержит краткое резюмирование в виде вывода, включающее обобщение материала и решение проблемы исследования.

Заключение. Итоговая часть проектной деятельности: выводы, предложения, соответствие результата с целью и задачами исследования, доказательство или опровержение полученных результатов и описание перспектив исследования.

Список используемых источников. Список включает в себя перечень всех источников, использованных в работе. Группировка записей дана в СТО САФУ [2].

Приложения. Дополнительные и вспомогательные материалы работы. Носит рекомендательный характер, является необязательным элементом.

Таким образом, структура курсового проекта зависит от темы исследования, ее направленности и сложности исследовательской деятельности. Методические рекомендации по выполнению проектирования и защите представлены в Фонде оценочных средств. Включают в себя критерии и их обоснование для выставления отметки. Аттестация проводится в форме дифференцированного зачета.

В бакалавриате 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология и педагогика дошкольного образования» выполняются научно-исследовательские работы в рамках следующих дисциплин учебного плана:

1 курс – «Психолого-педагогические основы работы с детьми дошкольного возраста с лабораторным практикумом» (семестровая теоретическая работа);

2 курс – «Дошкольная педагогика» (курсовое исследование с констатирующим экспериментом);

3 курс – «Современные образовательные технологии индивидуализации и социализации» (семестровое исследование с констатирующим экспериментом социально-педагогической направленности);

4 курс – «Теория и методика обучения и воспитания» (семестровое исследование с подготовкой проекта формирующей деятельности, этап подготовки ВКР).

По заочной форме обучения курсовые проекты закреплены за перечисленными дисциплинами, но выполняются со 2 по 5 курс соответственно.

Защита происходит посредством предоставления доклада, сопровождающегося электронной презентацией. Собеседование дополнено вопросами и рекомендациями к следующим научно-исследовательским работам.

По образовательной программе специалиста 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения, специализация «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения несовершеннолетних» реализация научно-исследовательских работ происходит в логике формирования у студентов профессиональных компетенций.

На 2 курсе первый курсовой проект носит характер теоретического исследования и закреплена за дисциплиной «Теория и методика воспитания». Это позволяет обучающимся погрузиться в проблематику педагогики, разобраться подробно в каком-либо аспекте не только с точки зрения науки, но и профессиональной деятельности специалиста.

На 3 курсе научно-исследовательская работа проходит в рамках дисциплины «Социальное воспитание в образовательных организациях» и предполагает не только теоретическое изучение проблемы, но и ее диагностику, которая реализуется в рамках производственной практики в общеобразовательной школе. При этом студентов научные руководители ориентируют на выбор социально-педагогической проблематики курсовой работы.

4 курс обучения предполагает изучение профильной дисциплины «Методика работы специалиста с детьми и подростками группы риска». Это позволяет обогатить научные студенческие исследования новым этапом эксперимента – формирующим (преобразующим) и попробовать обучающимся проработать изучаемую профессиональную проблему как на уровне диагностики, так и на уровне преобразования ситуации развития ребенка с промежуточным контролем и анализом результатов. Отметим, что апробация эксперимента проходит у студентов в рамках практической подготовки в общеобразовательных организациях, социальных центрах, центрах содействия устройству несовершеннолетних и т.д.

Традиционно, защита курсового проекта проходит в устном формате в сопровождении электронной презентации. Присутствующие имеют возможность задать вопросы по существу рассматриваемой проблемы, а студенты наметить проблематику своего дальнейшего научного исследования.

Сложившаяся логика работы над курсовыми исследованиями в образовательной программе специалитета позволяет студентам овладеть всеми этапами научного исследования, более качественно проработать социально-педагогические проблемы, с которыми сталкивается специалист в профессиональной деятельности и осознанно подойти к выбору темы выпускной квалификационной работы. При этом достаточно большая часть студентов выбирает для себя логику изучения социально-педагогической проблемы с последовательным углублением и обогащением, начиная с первого курсового проекта и завершая дипломной работой.

В магистратуре по направлению 44.04.01. Педагогическое образование, программа магистратуры «Управление в образовании» учебным планом предусмотрено 2 курсовых проекта. На 1 курсе (1 и 2 семестры) по очной форме обучения и на 1 и 2 курсах по заочной форме обучения. Курсовые проекты закреплены за следующими предметами:

– «Проектирование образовательного процесса в соответствии с направленностью программы магистратуры» (1 курс, 1 семестр – очная и заочная форма обучения);

– «Управление в образовании» (1 курс, 2 семестр – очная форма обучения; 2 курс, 1 семестр – заочная форма обучения).

Закрепление за учебными предметами, от части, определяет содержание курсовых проектов, но они, в любом случае, тесно связаны с тематикой магистерской диссертации (выпускной квалификационной работы), готовятся и защищаются как теоретическое исследование. Первый курсовой проект позволяет обучающимся определиться с тематикой диссертационного исследования, предполагает под собой изучение профессионального стандарта руководителя [1] и знакомство с другой документацией, регламентирующей деятельность руководителя или его заместителя, в определенном типе образовательной организации. Итогом такой работы является определение темы будущего диссертационного исследования, над которой магистрант будет работать в течение 2 лет по очной форме обучения и 2,5 лет по заочной форме. В курсовом проекте будет отражено обоснование актуальности будущей выпускной работы, выделены ключевые понятия и категории, составлен перспективный план исследования, подобрана основная литература.

Второй курсовой проект посвящен теоретической характеристике ключевых понятий и категорий, которые будут отражены в диссертационном исследовании. Он помогает обучающимся в написании первой, теоретической, главы работы, позволяет уточнить методологические характеристики исследования, а иногда и скорректировать сформулированную тему диссертации. Исследование носит теоретический характер, гипотеза проверяется на теоретическом уровне.

После написания курсового проекта происходит его защита. Обучающиеся готовят доклад и электронную презентацию, готовятся к ответам на вопросы, получают аргументированную отметку, получая опыт публичных выступлений и осуществляя апробацию работы.

Выводы.

1. Курсовое проектирование является важной формой научно-исследовательской работы обучающихся, позволяющей освоить навыки проектирования, получения практического опыта обобщения знаний и умений будущей профессиональной деятельности, демонстрации сформированности необходимых компетенций в рамках изучаемых исследовательских проблем.

2. Выполнение курсового проекта преследует следующую цель: систематизацию и закрепление теоретических знаний и практических умений через овладение компетенций в областях педагогического и психолого-педагогического проектирования. Цель достигается решением исследовательских задач.

3. Курсовой проект состоит из четырех взаимосвязанных этапов и имеет следующую структуру: титульный лист, оглавление / содержание, введение, главы (параграфы) основной части, заключение, список используемых источников, приложения и зависит от темы исследования, ее направленности и сложности исследовательской деятельности.

4. Курсовые проекты на разных уровнях профессионального образования имеют общие этапы и структуру, но их количество зависит от продолжительности освоения программы.

5. Курсовые проекты позволяют обучающимся сформировать опыт устных выступлений, подготовиться к обоснованию темы выпускной квалификационной работы и ее дальнейшей защиты.

Таким образом, нами рассмотрена проблема формирования научно-исследовательской компетентности обучающихся всех уровней профессионального образования: от бакалавриата к магистратуре. Изучение заявленной проблемы позволяет организовать процесс сопровождения и психолого-педагогической помощи в период осуществления обучающимися курсового проектирования за весь период обучения по образовательным программам.

Литература:

1. Профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «19» апреля 2021 г. № 250н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 02 сентября 2021 г., регистрационный № 64848) № 36 от 24 января 2018 г.: офиц. сайт. – URL: <https://classinform.ru/profstandarty> (дата обращения 27.01.2024)

2. Стандарт организации «Общие требования к оформлению и изложению документов учебной деятельности обучающихся» Северного (Арктического) университета имени М.В. Ломоносова № 36 от 24 января 2018 г. № 36 от 24 января 2018 г. – URL: https://vk.com/doc-11272833_475705676?dl=3f271d9b91cb03cf01 (дата обращения 24.01.2025)

Педагогика

УДК 378.4

кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных направлений Володина Ольга Васильевна
Петрозаводский государственный университет (г. Петрозаводск)

ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИРОДА МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Аннотация. В статье представлен анализ психологических, естественнонаучных и нейрофилософских оснований вопросов сознания, субъективного опыта, творчества, мотивации. Взаимосвязь сознания и интеллекта, эвристического потенциала моделирования мозговой активности и нравственных вопросов этики, морали и эстетики как конвенционное стратегическое направление междисциплинарных исследований выступает методологическим основанием исследования проблемы развития интеллектуальной культуры личности. Способность человека быть благоразумным, действовать рационально, проявляя внимательность, заботы, бескорыстие и добрую волю, выдвигается достижением эволюционного развития человечества.

Ключевые слова: сознание, психика, мозг, эмоции, мораль, творчество, мотивация.

Annotation. The article presents the analysis of the psychological, natural and neurophilosophical foundations of consciousness, subjective experience, creativity, and motivation. The relationship between consciousness and intelligence, the heuristic potential of modeling the brain activity and the moral issues of ethics, morality and aesthetics as a conventional strategic direction of interdisciplinary research is considered the methodological basis for studying the problem of developing the personal intellectual culture. The ability of a person to be prudent and to act rationally, to reveal attentiveness, care, selflessness and good will, is explained as an achievement of the evolutionary development of mankind.

Key words: consciousness, psyche, brain, emotions, morality, creativity, motivation

Введение. Методология интеллектуализации образования в вузе охватывает знания о природе мышления, субъективном опыте и сознании, интерпретацию сведений о познании как биологическом феномене, устройстве мозговых структур, бессознательных когнитивных процессах и поведении человека и др. – широкого спектра положений, рассматриваемых на пересечении психологических, естественнонаучных и нейрофилософской областей знаний.

Изложение основного материала статьи. Патриция С. Черчленд [14] и Пол М. Черчленд [15] придерживаются натуралистического взгляда на вопросы взаимосвязи психики как совокупности мыслительных процессов и человеческого мозга. Функционирование конкретных отделов головного мозга, корковых и подкорковых процессов соотносятся с проявлением филантропии, благожелательности, бескорыстия, альтруизма поскольку предопределяют и регулируют гормональный фон жизнедеятельности. Моральное поведение, система этических норм и ценностей человека обусловлены физиологическими процессами и мозговой активностью. Следование нравственным установкам и идеалам, выбор в пользу моральных норм и ценностей является результатом естественного отбора. Система миропонимания и взаимодействия в обществе, опирающаяся на принцип человеколюбия и альтруизма, представляет собой эволюционное достижение, обеспечивающее высокий уровень адаптации, существования, жизненного тонуса, эффективности и прогрессивного развития. Элиминативный материализм в философии сознания предполагает сведение психологических трактовок деятельности и эмпирического знания до биологических основ. Положения нейротики, разъясняющие, что гуманность, самоотверженность и бескорыстие являются не столько результатом внешнего воспитательного воздействия, сколько человеческими качествами, генетически предрасположенными и изначально заложенными природой, соотносятся с неодавинистской концепцией.

Ч.Р. Дарвин [3], рассматривая вопросы социального поведения и морального сознания как отражения общепринятых норм в жизнедеятельности человека, выделял а) инстинкты и врожденные потребности; б) приобретаемые в процессе и результате социального взаимодействия умения, навыки, знания, привычки; в) актуализацию сознания, мыслительную активность, разум для решения социально обусловленных проблем. Работа отдельных участков головного мозга влияет на проявление морального сознания (инстинктов, привычек, разума) в социальном контексте.

Дж. Сёрл [10] соотносил вопросы, объединяющие сознание, мыслительную деятельность, субъективные переживания и правила нравственности, мораль, исходя из биологического натурализма, влияния сознания на поведение, природных задатков, а не сверхприродных феноменов (единения тела и души и т.п.), на моральное поведение. Субъективность анализируется с учетом реальности сознания как нередуцированной совокупности мыслительных процессов (психики), активирующих функции организма, а не в объективном смысле.

А. Маслоу [6], рассматривая вопросы творческой деятельности, выделял помимо эстетических, моторных, эмоциональных мотивов самовыражения, важность когнитивных потребностей в творческой самореализации. А.Г. Суббота [11] объяснял результаты и опыт эстетического самовыражения нейрофизиологической способностью мозга к созданию моделей мира и самовознаграждению за творение прекрасного. М.А. Шестакова [12] выделяла гносеологическую функцию эстетических эмоций, чувств и переживаний. В.С. Рамачандран [8] объяснял связь законов мозговой активности и визуального восприятия искусства, физиологических принципов зрения и эстетического воздействия.

Т.В. Черниговская, рассуждая о нейробиологических основаниях творческой активности человека в комплексе видеолекций (https://www.pryamaya.ru/tatyana_chernigovskaya_mozg_i_tvorchestvo_lending_new), подчеркивает необходимость отхода от прежних односторонних суждений, ограниченных фокусом на асимметрии и функциональных блоках полушарий мозга. Изучение творчества как целостного феномена требует конвергенции естественного, технического и гуманитарного знания, междисциплинарного подхода к вопросам интеллектуальных процессов свободной реализации мысли, внутреннего мира, творческих идей во внешнем пространстве. Одним из вопросов, связанных с психологическими процессами и продуцированием субъективной реальности, является проблема времени как сознательного ощущения. Т.В. Черниговская соотносит природные циркадные ритмы, регулирующие биологические механизмы, с мозговой деятельностью человека. Естественнонаучное толкование работы «биологических часов» и онтологический взгляд на проблему «бытия времени» позволяют трактовать время как квалиа, продуцированного мозговой активностью, мыслительными процессами и создаваемой субъективной реальностью.

К.В. Анохин [1] анализирует зависимость свойств памяти, проявления творческого начала, создания оригинальных идей для решения нестандартных ситуаций от сложных когнитивных структур мозга как гиперсетевой системы. Творческое мышление и способность к сохранению и воспроизводству приобретенных знаний, навыков и умений обусловлены процессами в сложной гетерархии нейронной гиперсети и интенсивностью когнитивно активных нейронов. Когнитом представляет собой совокупность познавательных способностей мозга и субъективного опыта, формируемую посредством коннектома в рамках внутренней когнитивной архитектуры.

И.М. Сеченов [9], размышляя над вопросами взаимообусловленности психики и жизнедеятельности человека, отмечал:

- а) познавательно-развивающие основания преобразования чувственных восприятий в мыслительную активность;
- б) связь психических процессов и рефлексов головного мозга, а также возможность объективного анализа субъективной реальности;
- в) обусловленность активных нервных процессов подавления возбуждения социально детерминированными отношениями и взаимодействиями, социальной динамикой и воздействием регулирующих механизмов общества;
- г) сверхрефлексный потенциал сознания к продуцированию реакций на внешние воздействия;
- д) возможность рассмотрения эмоциональных реакций в качестве индикатора нормы и патологии психофизиологических состояний и функций;
- е) важность гигиены умственного труда и др.

Д.И. Дубровский [4; 5] обозначил вопросы самоопределения, субъективной реальности, свободы воли предметом нейронаучных исследований, отмечая корреляцию данных феноменов с мозговыми процессами:

- Субъективная реальность рассматривается как информация, а носителем сведений является нейродинамическая структура, устанавливающая кодовые связи и зависимости.

- Психическая причинность (ментальная казуальность) имеет характеристики кодовой детерминации и информационной обусловленности. Интенционально-волевые и ценностно-смысловые аспекты субъективной реальности объясняются с позиций эволюционного подхода и самоорганизации внутренних факторов.

- Герменевтический подход к явлению субъективной реальности связан с толкованием и интерпретацией как процессов раскодирования мозговой деятельности и декодированием, т.е. преобразованием неясного и малопонятного в постижимое, ясное, доступное для понимания.

- Декодирование как герменевтическая процедура осуществляется сознанием естественным образом, не предписывается и не привносится в деятельность мышления внешними искусственно созданными обстоятельствами и факторами. «Код Дубровского» позволяет установить корреляты процессов мышления и работы мозга посредством кодирования / декодирования информации об их взаимообусловленности.

- Проявления уникальности, исключительности, неповторимости не могут быть абсолютными, т.е. обусловлены единением и общностью с множеством других явлений на основе наличия инвариантных свойств.

- Новое знание требует лингвистического оформления и вербализации в процессе аутокоммуникации, формулирования во внутренней речи, развернутого монологического высказывания и отчета для себя. Принятие и убежденность в понимании содержания мысли посредством интро-интерсубъективности помогают выражению мысли во внешней речи.

- Представляя и обсуждая знания в межличностной коммуникации, человек становится третьим лицом, субъектом интерсубъектных отношений.

- Сознание, порожденное активностью и координацией нейронов головного мозга, отмечено наличием субъективного смысла, обеспечивающего а) определение человеком важности различных событий, личного отношения на основе эмоциональной оценки, б) построение и реализацию жизненного сценария в будущем.

Дж. Эдельман [13] разработал «теорию сознания», объединяющую ментальность (язык, понятия, восприятия, память) со способностью мыслить и рассуждать. В головном мозге проявляются отображения и сцены событий, обусловленных другими явлениями, упорядоченных во времени и пространстве.

Основными принципами теории сознания являются допущения, которые:

а) связаны с законами физики, объективны и адекватны;

б) объясняются естественными, эволюционными процессами, адаптационными свойствами;

в) проявляются как эмоционально окрашенные состояния, переживания, осознаваемый чувственный опыт, квалиа.

Сознание также включает абстрактные мысли, субъективные состояния и переживания (проявление воли, интенциональность, осознание моральных обязательств и нравственного долга и др.). Высокоуровневое сознание в большей мере связано с субъективной реальностью, нежели чем с квалиа, которые могут координироваться мозговой активностью и согласовываться с действиями человека.

А.В. Разин [7] отмечает, что изначально развиваются психические механизмы, обеспечивающие не столько стремление к созданию условий для выживания потомства, проявления самоотверженности и альтруизма, сколько отвечающие за адаптацию, получение реальной практической пользы, ориентацию и перспективное видение для эффективности приспособления.

По мнению Ф. де Вааль [2] моральные нормы и ценности обусловлены осознанным сопереживанием, проявлением сочувствия и эмпатии. Реализация норм морали предопределена а) деятельностью зеркальных нейронов, провоцирующих чувствование, внимание и чуткость; б) естественной потребностью заботиться о другом человеке; в) перспективно-целевой установкой содействия, поддержки и помощи. Сочувствие, проявляющееся как эмоциональная реакция, является основой морально-этической системы. Сострадание рассматривается зафиксированным информационным уведомлением, не исчезающим, но способным к ситуативной трансформации согласно «эффекту хамелеона» (Джон Барг). Миропонимание, мироосмысление и формирование нравственного мировоззрения происходят при условии готовности к принятию другого, другодоминантности, способности понять мысли и чувства другого, поставить себя на его место. В отдельных случаях эгоистические проявления личного интереса способны заглушить реакцию сострадания, но не заблокировать и уничтожить. Исходные основания стремления человека к соблюдению норм морали заложены в естественной заботе о собственных интересах, практической выгоде, разумном эгоизме, эволюционно обусловленной необходимостью беречь себя, защищать, удовлетворять свои потребности. Субъективные переживания и моральные представления могут актуализироваться мозговой деятельностью безотчетно, независимо от желания и воли человека, как острое проявление реакции сострадания, вчувствование в состояние другого.

Выводы. Анализ психологических, естественнонаучных и нейрофилософских оснований вопросов сознания, субъективного опыта, творчества, мотивации позволяет согласиться с мнением П.С. Черчленд [14] о том, что способность человека быть благоразумным, действовать рационально, проявляя внимательность, заботы, бескорыстие и добрую волю, является достижением эволюционного развития человечества.

Интерпретация взаимосвязи сознания и интеллекта, эвристического потенциала моделирования мозговой активности и нравственных вопросов этики, морали и эстетики как конвенционное стратегическое направление междисциплинарных исследований, охватывающее области социальных, гуманитарных, технических наук, естествознания, проблематику искусственного интеллекта, выступает аргументированным методологическим основанием исследования проблемы развития интеллектуальной культуры личности.

Литература:

1. Анохин, К.В. Когнитом: в поисках фундаментальной нейронаучной теории сознания / К.В. Анохин // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова: ФГБУ «Издательство «Наука», Москва. – 2021. – № 1. – С. 39-71
2. Вааль, Ф. де Истоки морали: В поисках человеческого у приматов / Ф. де Вааль. – Москва: Альпина нон-ФИКШИ, 2014. – 376 с.
3. Дарвин, Ч.Р. Происхождение видов и половой подбор / Пер. с англ. под ред. И.М. Сеченова / Ч.Р. Дарвин. – СПб.: кзд. кн. маг. Черкесова, 1871. – Т. 1, 481 с.; Т. 2, 452 с.
4. Дубровский, Д.И. Нейрофилософия и проблема сознания / Д.И. Дубровский // Философские науки. – 2015. – № 11. – С. 8-21
5. Дубровский, Д.И. Проблема «Сознание и мозг»: теоретическое решение / Д.И. Дубровский. – Москва: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2015. – 208 с.
6. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 352 с.
7. Разин, А.В. О морали и нейрофилософии: возражения Патриции Черчленд, Франсуа де Ваало и Джону Серлу / А.В. Разин // Философские науки. – 2015. – № 11. – С. 31-39
8. Рамачандран, В.С. Рождение разума. Загадки нашего сознания / В.С. Рамачандран. – Москва: Олимп-Бизнес, 2006. – 224 с.

9. Сеченов, И.М. Психология поведения. Избранные труды / И.М. Сеченов. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 223 с.
10. Сёрл, Дж. Как можно решить проблему «сознание – тело» / Дж. Сёрл. – Москва: Идея-Пресс, 2014. – 108 с.
11. Суббота, А.Г. Гармоническая нейроэстетика / А.Г. Суббота // Вестник новых медицинских технологий. – 2009. – Т. 16. – № 4. – С. 143-147
12. Шестакова, М.А. Нейроэстетика В. Рамачандрана и философия науки / М.А. Шестакова // Философские науки. – 2015. – № 11. – С. 40-47
13. Эдельман, Дж. Сознание: помнимое настоящее / Дж. Эдельман // Эволюционная эпистемология. Антология. – Москва; Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив, 2012. – С. 419-438
14. Churchland, P.S. Neurophilosophy: Towards a Unified Understanding of the Mind-Brain / P.S. Churchland. – Cambridge, MA: MIT Press, 1986.
15. Churchland, P.M. Matter and Consciousness / P.M. Churchland. – Cambridge, Massachusetts: MIT Press / Bradford Books, 1984.

Педагогика

УДК 37.04-053

начальник отдела дистанционного обучения Воробчикова Елизавета Олеговна

Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы
дополнительного профессионального образования Центр профессиональных
квалификаций и содействия трудоустройству «Профессионал» (г. Москва)

ЦИФРОВИЗАЦИЯ КАК КЛЮЧЕВОЕ УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. Данная статья посвящена особенностям процесса цифровизации в организации персонализированного обучения взрослых. Цифровизация предоставляет широкие возможности для получения новых компетенций и повышения имеющихся квалификаций взрослым обучающимся. Процесс цифровизации открывает различные возможности для обучения, в том числе вдали от образовательной организации и самого преподавателя. Значительное место в организации образовательного процесса занимает проектирование образовательных программ и разработки электронного образовательного контента. При разработке электронного образовательного контента используются различные решения: создание интерактивных лекций, лонгридов, видеороликов, инфографик и др. Для обучающегося процесс персонализированного обучения в условиях цифровизации позволяет самостоятельно управлять собственной образовательной траекторией; получать персонализированную учебную программы и/или образовательный контент итд. Среди средств обучения используются такие как: электронные образовательные ресурсы, видеолекции, электронные учебники, виртуальные тренажеры, бот-симулятор и др. Кроме того, в процессе реализации цифровизации современного образования изменились роли, исполняемые обучающим (эксперт, педагогический дизайнер, методист и др.). Со стороны взрослых обучающихся формируется запрос на обучение, который может меняться в течение освоения образовательной программы. Результатом персонализированного обучения является успешность применения полученных компетенций обучающимися в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: обучение взрослых, персонализация, цифровизация, электронный образовательный контент, обучение.

Annotation. This article is devoted to the peculiarities of the digitalization process in the organization of personalized adult learning. Digitalization offers great opportunities for adult learners to acquire new competences and improve their existing qualifications. The process of digitalization opens up various opportunities for learning, including away from the educational organization and the teacher. A significant place in the organization of the educational process is occupied by the design of educational programs and the development of electronic educational content. When developing electronic educational content, various solutions are used: creation of interactive lectures, longreads, video clips, infographics and others. For the learner, the process of personalized learning in the conditions of digitalization allows him/her to: independently manage his/her own educational trajectory; receive a personalized curriculum and/or educational content, etc. Among the learning tools used are such as: electronic educational resources, video lectures, electronic textbooks, virtual simulators, bot-simulator, etc. In addition, in the process of digitalization of modern education, the roles performed by the learner (expert, pedagogical designer, methodologist, etc.) have changed. Adult learners form a demand for learning, which can change during the development of an educational program. The result of personalized learning is the successful application of the acquired competencies by the learner in his/her professional activity.

Key words: adult learning, personalization, digitalization, e-learning content, learning.

Введение. Цифровизация за последние десятилетия заняла ведущее место в трансформации образования. Однако цифровая трансформация затрагивает многие области жизни человека и может вызывать тревогу. Цифровые изменения побуждают к смене проверенных и знакомых методов работы и обращения к альтернативным решениям, которые пока в силу неизвестности кажутся рискованными и ненадежными [13]. При этом, цифровые технологии из дополнения к жизни и карьере переходят в ведущую позицию то есть их начинают использовать не для повышения индивидуальной производительности, а для решения конкретных задач. Возникает проблема овладения актуальными для этого цифровыми навыками, непрерывного обучения и положительного позиционирования своей цифровой репутации [8]. В этом случае обучение взрослого населения становится наиболее актуально, чем в более ранние годы. По данным исследований Высшей школы экономики: «доля основных навыков, которые изменятся в ближайшие пять лет, составляет 40% для всех занятых в настоящее время работников. В двадцатилетней перспективе 90% рабочих мест будут требовать освоения базовых цифровых навыков. [12]. Если человек не занимается изучением чего-то нового минимум 6 часов в неделю, он «устаревает» [2].

Важно отметить, что цифровые технологии являются не только причиной и катализатором обучения и переобучения специалистов в различных сферах, но и условием для организации такого обучения. Поэтому ключевым в вопросе реклидинга (переобучения, профессиональной переподготовки) и апскилинга (повышения имеющейся квалификации) взрослых является онлайн-обучения. Как отмечает автор Е. Тихомирова, ключевым в процессе онлайн-обучения взрослых является проектирование процесса [14], так как только на этой стадии есть возможность спрогнозировать возникающие в процессе онлайн-обучения взрослых сложности, вопросы и проблемы взрослых обучающихся¹.

¹ Взрослый обучающийся – взрослый человек, приобретающий новые или актуализирующий имеющиеся компетенции, занимающий при этом субъектную позицию.

Изложение основного материала статьи. В процессе исследования выявлено, что цифровое обучение и использование дистанционных образовательных технологий рассматривается различными исследователями уже давно. Они изучали следующие аспекты: историю развития дистанционных образовательных технологий, роли обучающегося, принципы дистанционного обучения (Андреев А.А. [1]); вопросы цифровой дидактики (Вайндорф-Сысоева М.Е., Шитова В.А. [4, 5]) педагогические технологии дистанционного обучения (Полат Е.С. [10]); эффективность использования дистанционных образовательных технологий, вопросы открытого дистанционного образования (Щенников С.А. [15]) и др.

С 2013 года в законодательстве РФ закреплены понятия дистанционных образовательных технологий и электронного обучения [11]. Ежегодно растет объем обрабатываемой информации, меняются технологии, появляются новые инструменты и возможности. В процессе исследования установлено, что стало сложно фокусироваться на том направлении и на тех разделах, которые действительно нужны в конкретный момент времени. Так и преподаватель, используя цифровые технологии зачастую старается объять необъятное – использовать все знакомые инструменты на каждом из проектируемых учебных занятиях. Практика применения цифровых инструментов и опыт их использования показывает нецелесообразность применения большого количества цифровых инструментов на одном учебном занятии. Соответственно, одной из ключевых способностей человека становится умение сопротивляться на том, что отвлекает, концентрируя внимание на главном [6]. Важными компетенциями преподавателя становятся умение целесообразно использовать разнообразные цифровые инструменты; проектировать такой электронный образовательный контент, который позволит учиться обучающимся в составе разнородных учебных групп; самостоятельно извлекать знания [7], что повторяет идею обучения взрослых с его субъектной позицией обучающегося. Перечень этих компетенций, которые необходимо совершенствовать преподавателю, подчеркивает важность персонализации образовательного процесса.

В нашем исследовании принцип персонализации базируется на основе умения обучающего выстраивать образовательный процесс на основании запроса обучающегося с учетом вызова и потребности. Основной функцией принципа персонализации является реализация потребностей и запросов обучающихся и его профессиональных дефицитов. Принцип персонализации позволяет обучающемуся самостоятельно выстраивать свою образовательную траекторию из обширного, спроектированного образовательного пространства, в том числе за счет возможностей цифровой образовательной среды.

В нашем исследовании под персонализированным обучением взрослых мы понимаем процесс организации взаимодействия «учитель-ученик», основанный на принципах персонализации, запросно-ориентированного обучения, предполагающих взрослому обучающемуся самостоятельно выстраивать персонализированную образовательную траекторию, реализовывать и корректировать свой учебный процесс, в том числе за счет использования различных элементов цифровой образовательной среды с учетом выявленных дефицитов в знаниях и потребностях на обучение.

Поэтому говоря об обучении взрослых в условиях цифровизации мы говорим о персонализированном обучении.

Отметим, что одним из немаловажных факторов организации персонализированного обучения в условиях цифровизации является учет влияния особенностей и запросов обучающихся, даже в разнородных учебных группах, на построение учебного процесса. Однако в этом случае будет меняться как сам процесс подготовки и проектирования персонализированных учебных занятий, так и взаимодействие с цифровой образовательной средой, которые требуют от обучающего: специальной профессиональной подготовки, например, цифровых компетенций; формирования широкого кругозора и умения самому учиться и совершенствовать свои профессиональные и личностные компетенции (умение адаптировать новые технологии к своей предметной области и целевой аудитории); владения социальными компетенциями (выполняя роль фасилитатора учебного процесса); умению принимать участие в педагогической поддержке (наставничестве, менторинге).

Для обучающегося процесс персонализированного обучения в условиях цифровизации позволяет: самостоятельно управлять собственной образовательной траекторией; получать персонализированную учебную программу и/или образовательный контент; повторно обращаться к учебным материалам; получать адресную обратную связь и поддержку; сместить акценты на путь собственного развития, а не сравнения с другими участниками группы; сократить затраты на логику и длительность или интенсивность самого обучения.

В тоже время, цифровизация предоставляет широкие возможности для проектирования персонализированного обучения и в частности электронного образовательного контента. Наряду с общепринятыми формами обучения (лекция, семинары, консультации и др.) есть возможность организовать видеоконференции, цифровые воркшопы и др.

Среди методов обучения, которые используются в условиях цифровизации при обучении взрослых выделяем такие, как: менторинг, фасилитация, коучинг, имитационные модели, онлайн-лекции, митапы, интерактивные онлайн-дискуссии, групповая работа в виртуальных классах и метавселенных, адаптивные онлайн-тесты и др.

Среди средств обучения, которые появляются в условиях цифровизации выделяем следующие: электронные образовательные ресурсы, видеолекции, электронные учебники, виртуальные тренажеры, бот-симулятор, технологии AI («artificial intelligence» – искусственный интеллект), AR («augmented reality» – дополненная реальность), VR («virtual reality» – виртуальная реальность) и др.

В процессе исследования установлено, что цифровизация накладывает свой отпечаток и на роли, исполняемые обучающим. При проектировании и реализации персонализированного обучения взрослых он становится не просто преподавателем, носителем знаний в той или иной предметной области, он становится методистом при проектировании образовательных программ, педагогическим дизайнером при разработке электронного образовательного контента, тьютором, фасилитатором образовательного процесса. Часто встречаются образовательные организации, где обучающий² является и администратором системы дистанционного обучения. Роли взрослого обучающегося в условиях цифровизации также могут изменяться. Он может стать заказчиком обучения, участником процесса разработки образовательной программы и др.

В процессе персонализированного обучения первоначальный запрос, который сформулировал обучающийся на старте обучения, может быть скорректирован. Корректировка первоначального запроса является особенностью обучения взрослых, так как происходит переосмысление опыта, постановка новых задач, изменение социального статуса, условий обучения и др. Для этого обучающий, выступая в роли фасилитатора, медиатора или наставника (в зависимости от формы проведения учебного мероприятия), направляет обучающегося к удовлетворению его запросов и достижению учебного результата. Ключевым отличием обучения взрослых от обучения детей и студентов является то, что приобретаемые компетенции

² Обучающий в системе обучения взрослых – эксперт предметной области, играющий в процессе обучения взрослых такие роли, как преподаватель, фасилитатор процесса, куратор и др.

необходимы им для внедрения в профессиональную и/или повседневную деятельность. Взрослые учатся для применения полученных знаний и умений «здесь и сейчас». В отличие от детей и студентов обучение взрослых базируется на основе имеющегося опыта, знаний, социального статуса и его особенностей, условий обучения, социально-бытовых условий, а также когнитивных способностей взрослого обучающегося.

После завершения процесса персонализированного обучения важным для обучающегося становится использование полученных результатов в своей деятельности, в том числе профессиональной. Однако возникает необходимость адаптации полученных компетенций под возникающие запросы и изменения. Поэтому важно проводить рекрининг – отложенный сбор обратной связи через длительный период (6-12 мес.) как у самих обучающихся, так и у их работодателей.

Взрослый обучающийся принимает участие как в разработке образовательной программы, так и в дальнейшей разработке образовательного продукта. Это может быть осуществлено как за счет активной обратной связи, брифа перед стартом обучения, так и пассивно – за счет формирования цифрового следа, выражения личных предпочтений и др. Обучающийся в этот момент играет роль как непосредственно преподавателя, так и разработчика образовательной программы и разработчика электронного образовательного контента. На данном этапе он проектирует сам образовательный продукт, разрабатывает образовательную программу, учебный контент, учебно-методический комплекс с учетом разноразличности учебных групп, а также кастомизирует программы обучения под запрос работодателя.

При рассмотрении подходов к разработке образовательного контента используются различные модели. Наиболее распространенные – модели педагогического дизайна ADDIE и AGES. Модель ADDIE позволяет на каждом этапе разработки дистанционного курса учитывать как специфику аудитории, так и особенности конкретной предметной области [3]. Модель AGES (Attention – Generation – Emotion – Spacing – внимание – генерация – эмоции – интервалы), предложенная Л. Давачи, которая, как рассматривают исследователи О.Н. Олейникова, Ю.Н. Редина, И.А. Артемьев [9] отражает 4 элемента эффективности обучения взрослых: результативность или время, необходимое для выполнения задачи; возможность повторения учебного контента; эмоциональная составляющая; обучение с использованием метода интервальных повторений и распределением знаний во времени. Под педагогическим дизайном мы понимаем процесс, основанный на результатах анализа потребностей аудитории, целей обучения, существующих проблем и включает в себя разработку дидактических средств, процесс проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов, содержание, стиль и последовательность изложения и т.д. [3].

Таким образом, подходить к вопросам организации персонализированного обучения взрослых и выбору методов, приемов и средств обучения важно с учетом возможностей цифровизации. При этом немаловажную роль играют психолого-педагогические характеристики взрослых, так как необходимо при разработке учитывать запрос, особенности восприятия, развития когнитивных способностей взрослого.

На практике при проектировании обучения целесообразно учитывать разноразличность учебных групп: с разным стартовым уровнем профессиональной подготовки, цифровой грамотности и способностями к обучению. В этом случае ключевую роль играет электронный образовательный контент, который дает возможность учитывать особенности как социального характера, так и психофизиологические особенности отдельных возрастных групп.

В процессе проводимого исследования нами был использован метод анализа цифрового следа в системе дистанционного обучения, наблюдение и анализ анкет обратной связи слушателей.

Данное исследование было проведено в период 2020-2023 года. Обучено 434 преподавателя ГБОУ ДПО Центр «Профессионал» по трем образовательным программам. Обучение носило циклический характер и было направлено на формирование и совершенствование компетенций для организации персонализированного обучения.

Для реализации всех образовательных программ были разработаны электронные учебные курсы, предоставляющие возможность персонализации процесса обучения. Среди решений, позволяющих обучающемуся преподавателю персонализировать процесс были следующие: различные виды электронных образовательных ресурсов (видеолекции, скринкасты, лендинги и др.), короткие форматы представления электронного образовательного контента (саммари по итогу каждого из разделов); индивидуальные проектные задания для проведения промежуточной и итоговой аттестации (задания по разработке электронных образовательных ресурсов в рамках профессиональной деятельности, сквозные задания по разработке электронных учебных курсов или его модуля); обратная связь по итогам каждого синхронного занятия, раздела, курса и др. Кроме того, принцип персонализации обучения был учтен и при организации синхронных занятий, которые проходили в том числе в форматах воркшопов, мозговых штурмов, митапов и др. При организации контроля знаний были использованы элементы технологии peer-to-peer (равный-равному), а именно взаимооценка подготовленных проектов обучающимися преподавателями из других профессиональных областей. Отметим, что в процессе диагностики каждый из респондентов демонстрировал собственный уровень дефицитов, на основании которых создается банк учебных материалов, позволяющих удовлетворить запросы, формируются методические материалы для устранения наиболее часто возникающих ошибок и др. Соответственно каждый из обучающихся преподавателей по-разному мог использовать возможности цифровизации в своей практической деятельности.

Выводы. Таким образом, при организации персонализированного обучения цифровизация является ключевым условием. Возможности цифровизации позволяют применять различные методы и формы обучения при организации синхронного взаимодействия; использовать различные виде электронных образовательных ресурсов (лонгриды, видеоролики различной длительности, саммари, инфографики и др.), отвечать на персонализированные запросы, содействовать построению персонализированной траектории.

Литература:

1. Андреев, А.А. Дидактические основы дистанционного обучения / А.А. Андреев. – Москва: РАО, 1999. – 120 с.
2. Бозер, У. Как научиться учиться: Навыки осознанного усвоения знаний / У. Бозер. – Москва: Альпина Паблишер, 2020. – 368 с.
3. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Педагогический дизайн как системообразующая категория: подходы и определения / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Е.О. Воробчикова // Вестник Мининского университета. – Нижний Новгород, 2023. – № 1(42). – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1460> (дата обращения: 28.06.2023)
4. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Методика дистанционного обучения / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.С. Грязнова, В.А. Шитова. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 194 с.
5. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Цифровое обучение в контексте современного образования: практика применения / М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева. – Москва: Диона, 2020. – 244 с.
6. Канг, Ш. Цифровая дисциплина. Воспитание здоровых привычек в мире гаджетов и соцсетей / Ш. Канг. – Москва: Альпина Паблишер, 2022. – 364 с.
7. Краснова, Г.А. Электронное образование в эпоху цифровой трансформации / Г.А. Краснова, Г.В. Можаяева – Томск: издательский дом томского государственного университета, 2019. – 200 с.

8. Мошелла, Д. Путеводитель по цифровому будущему: Отрасли, организации и профессии / Д. Мошелла. – Москва: Альпина Паблишер, 2020. – 215 с.
9. Олейникова, О.Н. Обучение взрослых в контексте современной педагогики / О.Н. Олейникова, Ю.Н. Редина, И.А. Артемьев // Человек и образование, 2021. – № 3(68). – С. 159-166
10. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / под ред. Е.С. Полат. – Москва: Издательство Юрайт 2020. – 392 с.
11. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – Консультант Плюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 10.01.2025)
12. Сайт НИУ ВШЭ: Переход к концепции обучения в течение всей жизни. – URL: https://ncmu.hse.ru/chelpoten_trends/lifelong_edu (дата обращения: 15.01.2025)
13. Сибел, Т. Цифровая трансформация. Как выжить и преуспеть в новую эпоху / Т. Сибел. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 256 с.
14. Тихомирова, Е. Обучение со смыслом: 13 правил для тех, кто учит взрослых / Е. Тихомирова. – Москва: Альпина ПРО, 2024. – 336 с.
15. Щенников, С.А. Открытое дистанционное образование / С.А. Щенников. – Москва: Наука. – 2002. – 527 с.

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат педагогических наук, преподаватель Воронина Дарья Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Цветкова Светлана Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Войнова Анна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АВТОМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ПОЛЕЗНЫЕ ФУНКЦИИ И ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ УГРОЗЫ

Аннотация. Статья представляет критический анализ возможностей для автоматизации рутинных процедур, связанных с обработкой иноязычных текстов при отборе содержания обучения иностранным языкам. Актуальность работы обусловлена развивающейся сферой информационных технологий, в том числе в отношении обработки естественных языков. Цель: выделить перечень задач обработки иноязычных текстов в содержании обучения иностранным языкам для решения техническими средствами; сопроводить их примерами конкретных инструментов из широкого доступа, не требующих платной подписки; выявить возможные проблемы при делегировании задач автоматическим инструментам. Теоретическим обоснованием исследования послужили работы ученых, раскрывающие потенциал современных технических средств в обучении иностранным языкам. В результатах работы делается вывод о качестве решения делегируемых автоматическим обработчикам задач. Выделяются «узкие места» автоматизированной обработки, требующие вмешательства со стороны человека.

Ключевые слова: анализ текстов, методическая адаптация текста, автоматический анализ, ИКТ в обучении языкам, методика обучения языкам.

Annotation. The article presents a critical analysis of the possibilities for routine procedures automation related to the processing of foreign-language texts when selecting the content of foreign language teaching. The relevance of the work is based on the developing field of information technology in relation to natural language processing. The purpose of the article: to specify a list of tasks that can be solved by technical means; provide the examples of specific tools that do not require a paid subscription; identify potential problems in their using. The theoretical basis for the study: scientific methodological works revealing the potential of modern technical means in teaching foreign languages. A conclusion is made about the quality of the solutions delegated to automatic processors. Potential threats of automated processing that require human intervention are identified.

Key words: text analysis, foreign texts adaptation, automated analysis, ICT in language teaching, methods of teaching languages.

Введение. Многие виды интеллектуальной деятельности подразумевают анализ текстов в целях его дальнейшего использования. Анализом иноязычных текстов занимаются лингвисты, переводчики, преподаватели иностранных языков, авторы учебных пособий, составители словарей и справочников. В методике обучения иностранным языкам анализируются первичные тексты аутентичных источников с целью их методической адаптации к конкретным условиям, содержанию обучения, языковой компетенции контингента обучающихся. Анализируются и вторичные тексты – речевые продукты, созданные обучающимися на основе работы с первичными текстами. Целью данной статьи является анализ возможностей современных технических средств для автоматизации такого рода интеллектуальных действий, систематизация инструментов согласно выполняемым функциям.

Вопросами отбора технических средств и онлайн-инструментов для целей обучения иностранным языкам занимались многие исследователи. На данный момент достигнуты следующие результаты: 1) отобраны и обоснованы средства ИКТ для организации процесса обучения по иностранным языкам: А.В. Ворохобов, Е.В. Плисов [1]; О.М. Ким, А.Н. Шапов [6]; И.В. Харламенко [16]; С.Е. Цветкова, Д.К. Воронина, Н.Н. Безденежных [17] и другие; 2) раскрыты возможности синтезаторов речи, голосовых помощников и прочих инструментов для создания иноязычных речевых продуктов, включаемых в содержание обучения: И.К. Каримов, С.С. Кобилов [5]; Т.А. Клепикова, Е.М. Чухарев-Худилайнен [7]; Д.О. Сорокин [12] и другие; 3) описаны возможности технологий искусственного интеллекта для подготовки учебных заданий, организации упражняющей деятельности изучающих языки: Н.В. Баграмова, Н.Ф. Кудрявцева, Л.В. Пантелеева, С.И. Тютюнник, И.В. Маркова [10]; М.Н. Евстигнеев [2]; Е.А. Черкасова [18] и другие; 4) раскрыт потенциал автоматизации получения обратной связи и автоматического оценивания результатов обучения: М.Н. Евстигнеев [3]; Ж.В. Смирнова, О.Г. Красикова [11]; П.В. Сысоев [14]; Е.М. Филатов [15].

Отсутствуют исследования, анализирующие технические средства, пригодные для методической адаптации иноязычных текстов к конкретным условиям обучения, что является предварительным, но не менее важным этапом при организации процесса обучения иностранным языкам.

Изложение основного материала статьи. Анализ сложности иноязычного текста является важным этапом при отборе иноязычных источников в качестве речевого материала в содержании обучения. На основе выполненного автоматически анализа, текст должен быть подвергнут методической адаптации, что сделает его пригодным для целей обучения. Методическая адаптация выполняется пошагово в соответствии с результатами анализа. Выделим задачи, решаемые средствами онлайн-инструментов, для пошаговой методической адаптации иноязычных текстов к конкретным условиям обучения.

1. *Количественный анализ текстов.* Определение объемов учебных текстов (количество слов и предложений в текстах, реплик в диалогах и т.п.) необходимо для соответствия учебных материалов программам обучения, при подготовке к стандартизированным языковым экзаменам, для педагогических измерений, экспериментальной работы и т.д. Инструменты типа «CY-PR» или «Involta» позволяют не только автоматизировать числовой анализ текстов, но и сделать подсчет кириллических и латинских символов. Данная функция является важной для анализа текстов, созданных студентами, поскольку в целях «обхода» систем антиплагиата последние часто прибегают к уловкам в виде замены схожих по написанию букв из англоязычного и русскоязычного алфавитов.

2. *Расчетное время чтения текста.* Инструменты типа «Текстомер» позволяют определить ориентировочное время на ознакомление текстом определенного уровня, при условии его соответствия уровню языковой компетенции читателей. Расчет происходит на основе сличения со стандартами техники чтения для каждого уровня. Вместе с этим, как отмечают А.Н. Лапошина, М.Ю. Лебедева: «скорость чтения, помимо уровня владения языком, может зависеть от таких факторов, как родной язык, читательский опыт студента, фонетическое и синтаксическое удобство текста и пр.» [9, С. 337]. Таким образом, данная функция даст лишь приблизительное представление, и основная ее ценность заключается в анализе очень объемных, многостраничных текстов, пригодных для организации поискового чтения продвинутых обучающихся (уровень В2 и выше).

В отличие от количественной обработки, качественный анализ текстов обнаруживает ряд «подводных камней», которые стоит иметь в виду при делегировании этих функций автоматическим анализаторам. Об этом речь идет дальше.

3. *Определение уровня языковой компетенции по общеевропейской шкале CEFR.* Инструменты типа «Текстомер», «Rulingva», «Text-tool» присваивают анализируемому тексту значение в диапазоне A1-C2. Сличение с эталоном происходит на основе регрессионной модели, обученной на корпусе из 800 текстов, что позволяет судить об адекватной оценке анализируемых текстов [9].

Тем не менее, у этой функции есть очевидные недостатки. Многие исследователи отмечают неоднозначность шкалы CEFR для описания коммуникативных возможностей испытуемых [4], [8]. Иными словами, рецептивной стороне речи обучающихся может быть присвоен показатель B1 (средний уровень), а то время как, продуктивные умения едва ли достигнут показателя A2 (ниже среднего). Авторами данной статьи на основе многолетних наблюдений отмечено, что у студентов нелингвистических направлений подготовки чаще всего лексические навыки сформированы лучше, чем грамматические.

Инструменты типа «Текстомер» производят расчеты исходя из языковых минимумов для каждого уровня шкалы (от A1 до C2). В итоге тексту может быть присвоен уровень, например, A2, что делает его соответствующим уровню языковой компетенции определенного контингента обучающихся. Однако, абсолютно все лексические единицы данного текста могут быть уже известны обучающимся, а значит такой текст не будет иметь обучающей ценности. В узкоспециализированных текстах по определенной специальности часто встречаются термины, профессионализмы, сложные по структуре слова. Автоматические инструменты относят тексты, изобилующие подобной лексикой к высоким уровням (B2 и выше). Однако, большая часть специальной лексики определённой профессиональной сферы либо заимствована из английского языка, либо представляет собой «интернационализмы», то есть слова, составляющие потенциальный словарный запас представителя данной профессиональной области. В качестве примера приведем терминологические лексические единицы предметной сферы «Информационные технологии»: RAM (random access memory), utility (в значении «утилиты»), firmware («прошивка»), configuration, hard drive и прочие.

Технические инструменты распознают такие слова как языковые единицы высоких уровней. Для обучающихся ИТ-направлений подготовки, да и просто продвинутых пользователей ПК, семантизация таких единиц не представляет никакой трудности.

4. *Коэффициент лексического разнообразия* («Текстомер», «Rulingva», «TextInspector»). Коэффициент рассчитывается как отношение количества уникальных слов текста к количеству всех слов текста и обозначается величиной от 0 до 1, где 1 означает, что все слова используются в тексте однократно. Очевидно, что для учебных целей пригодны тексты с более низким коэффициентом, что позволяет реализовывать повторяемость лексических единиц для их лучшего закрепления.

Тексты с низким коэффициентом лексического разнообразия подвергаются частотному анализу текста, о чем речь пойдет ниже.

5. *Частотный анализ* отображает статистику по доле всех лексических единиц, то есть позволяет определить какие слова встречаются в тексте наиболее часто. Это особенно важная функция для анализа больших по объему текстов определенной предметной сферы с целью выявления частотной лексики данных видов профессионального дискурса. В последствие, выделенные лексические единицы должны быть положены в основу лингвистического компонента содержания обучения, поскольку, чем чаще слово употребляется, тем выше его значимость.

На основе частотного анализа инструменты вида CAT (computer-assisted translation) самостоятельно распознают возможные термины в анализируемых текстах [13]. Для переводчика текстов узко-специализированной тематики данная функция является исключительно важной. Речь в данном случае идет о том, что общеупотребительное слово, появляясь в особом контексте, может иметь терминологическое значение, а значит не могут использоваться синонимические замены, присутствует единообразие перевода данного слова по всему тексту в соответствии с терминологическими словарями и тезаурусами данной предметной области. Например, слово *product* в общеупотребительном или экономическом контексте может переводиться на русский язык и как *продукт*, и как *товар*, и как *изделие*. В математическом контексте *product* всегда будет обозначать *произведение* (результат умножения), и вариативность при переводе в данном случае будет фатальна и приведет к полному искажению смысла. Не являясь специалистом в предметной области лингвист может не знать всей терминологии, поэтому автоматическое распознавание термина на основе контекста – важная и полезная функция компьютерных ассистентов переводчика. К сожалению, подобная функция пока еще не встроена в общедоступные инструменты машинного перевода. На рисунке 1 представлен пример автоматического перевода узкопрофильного (математического) контекста для иллюстрации ограниченных возможностей систем машинного перевода.

what is the product if both factors equal nine?

Какой продукт, если оба фактора равны девяти?

What is the minuend if the subtrahend equals one hundred and the difference is ten?

Какой минутный, если вычитанное равно сто и разница - десять?

Рисунок 1. Пример перевода фрагментов текста, содержащих специальные математические термины, в системе автоматического перевода «Reverso Context»

Очевидно, что система не распознала специальные алгебраические термины, и вместо «Каково произведение, если оба множителя равны 9?» и «Каково уменьшаемое, если вычитаемое равно сотне, а разность 10?» выдало бессмысленные наборы слов.

При подозрениях на некорректный (бессмысленный) перевод фрагмента текста, разумно обращаться к САТ инструментам для проверки наличия особой терминологии в данном фрагменте.

Другой способ применения частотного анализа – поиск ключевых слов. На основе автоматической обработки, пользователь получает список ключевых слов (наиболее частотных в данном тексте) и использует их для создания упражнений к тексту: составление плана для пересказа, вопросов для ответа и утверждений для комментирования, составление опор для практики аудирования иноязычных текстов, синонимические замены для перифразирования и т.д. Данная функция может быть успешно автоматизирована с помощью инструментов, типа «Twee», и не обнаруживает никаких «подводных камней».

Выводы. Ряд задач в рамках анализа иноязычных текстов, решаемых с целью методической их адаптации к конкретным условиям обучения иностранным языкам, могут быть автоматизированы с применением технических средств из широкого доступа. В первую очередь к ним относятся: количественный анализ текстов (количество слов, предложений, специальных символов, соотношение символов кириллицы и латинского алфавита и т.п.), расчет примерного времени на прочтение текста, генерация текстов и упражнений к ним по ключевым словам. Тем не менее, существует и ряд ограничений, связанных с определением соотношения рекомендуемого уровня владения языком к иноязычному тексту, а также переводом узко специализированной лексики и терминологии. Приведены примеры неуспешного решения данных задач автоматическими обработчиками иноязычных текстов. Очевидно, подобные задачи требуют обязательного вмешательства человека в результаты выполненного автоматического анализа. Перспективы продолжения исследования лежат в области изучения способов автоматизации лексико-грамматических замен, упрощений, перефразирования и других приемов методической адаптации иноязычных текстов.

Литература:

1. Вороховов, А.В. Теоретические аспекты практики внедрения виртуальной образовательной среды / А.В. Вороховов, Е.В. Плисов // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 3(44).
2. Евстигнеев, М.Н. Нейросеть TWEE – новый инструмент для педагога английского языка / М.Н. Евстигнеев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28. – № 6. – С. 1428-1442
3. Евстигнеев, М.Н. Тематический контроль и критериальное оценивание иноязычных письменных умений с помощью технологий искусственного интеллекта / М.Н. Евстигнеев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29. – № 4. – С. 913-926
4. Калинина, Т.Л. Роль CEFR-системы в овладении иностранным языком / Т.Л. Калинина // Вопросы педагогики. – 2018. – № 8. – С. 47-49
5. Каримов, И.К. Технология синтеза речи и его применение в образовании и обучении / И.К. Каримов, С.С. Кобиллов // Международная научно-практическая конференция «Искусственный интеллект и цифровые образовательные технологии: практика, опыт, проблемы и перспективы». – Самарканд: Sharof Rashidov nomidagi Samarqand davlat universiteti, 2024. – С. 253-255
6. Ким, О.М. Формирование компетенции межкультурного делового спора в сфере профессиональной деловой коммуникации: содержательные и технологические аспекты / О.М. Ким, А.Н. Шапов // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 2. – 2 с.
7. Клепикова, Т.А. Технологии синтеза речи в обучении лексике английского языка / Т.А. Клепикова, Е.М. Чухарев-Худилайнен // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. – 2013. – № 3(147). – С. 76-79
8. Колесников, А.А. Обучение иностранным языкам в свете новых компетентностных реалий / А.А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 2-11
9. Лапошина, А.Н. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному / А.Н. Лапошина, М.Ю. Лебедева // Русистика. – 2021. – Т. 19. – № 3. – С. 331-345
10. Применение чат-ботов при обучении иностранному языку как важное условие повышения качества иноязычной подготовки будущих специалистов в области информатизации образования / Баграмова Н.В., Кудрявцева Н.Ф., Пантелеева Л.В. [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 4(58). – С. 617-633. – DOI: 10.32744/pse.2022.4.36
11. Смирнова, Ж.В. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения / Ж.В. Смирнова, О.Г. Красикова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 3. – 9 с.
12. Сорокин, Д.О. Использование голосовых помощников для развития устных иноязычных речевых умений обучающихся / Д.О. Сорокин // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 73-77
13. Стройков, С.А. Обзор современных САТ систем автоматизированного перевода / [С.А. Стройков, М.Д. Стройкова]; под ред. А.В. Блохиной // Подготовка переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: лингводидактический и экономико-правовой аспекты: материалы Международной научно-практической конференции. – Самара: СамГТУ, Изд-во «Инсома-пресс», 2018. – С. 135-138
14. Сысоев, П.В. Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта / П.В. Сысоев, Е.М. Филатов // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 1(67). – С. 115-135. – DOI: 10.32744/pse.2024.1.6
15. Филатов, Е.М. Использование оценочной обратной связи от нейросети ChatGPT в обучении учащихся и студентов написанию эссе на английском языке / Е.М. Филатов // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 3. – С. 78-83
16. Харламенко, И.В. Использование вики-технологии для организации совместной работы по составлению вики-гlossария терминов специальности силами студентов неязыкового вуза / И.В. Харламенко // Вестник Тамбовского

университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 21. – № 11(163). – С. 73-81. – DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-11(163)-73-81

17. Цветкова, С.Е. Цифровые инструменты как средство интенсификации обучения иностранному языку студентов инженерных профилей / С.Е. Цветкова, Д.К. Воронина, Н.Н. Безденежных // Инженерное образование. – 2024. – № 35. – С. 19-31

18. Черкасова, Е.А. Формирование грамматической компетенции посредством чат-бота на занятиях по английскому языку в техническом вузе / Е.А. Черкасова // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 8(1). – С. 182-190. – DOI: 10.34670/AR.2023.79.83.018

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Гвильдис Татьяна Юрьевна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук Николашкина Виолета Евгеньевна

Аккредитованное образовательное частное образовательное учреждение высшего образования

«Московский финансово-юридический университет МФЮА» (МФЮА) (г. Москва);

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение

высшего образования «Московский государственный юридический

университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)» (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСТОРИЧЕСКИЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИИ

Аннотация. В современную эпоху цифровизации особую актуальность приобретает вопрос целенаправленного развития коммуникативной культуры обучающихся. Это связано с трансформацией форм общения под влиянием компьютерных технологий, средств коммуникации и интернет-сообществ. Современный мир характеризуется информационным многообразием, которое проявляется в росте объемов информации различного характера, включая научно-образовательную, а также в новых способах ее получения и обработки. Информационные источники оказывают значительное влияние на мировоззрение, образ мысли и характер как межличностного, так и межпоколенного общения. В статье представлен анализ основных подходов к определению понятия «коммуникативная культура» в рамках теории педагогики и исторический путь развития коммуникативной культуры в России.

Ключевые слова: культура, коммуникация, коммуникативная культура, подход, общество, обучающийся.

Annotation. In the modern era of digitalization, the issue of purposeful development of students' communicative culture is becoming particularly relevant. This is due to the transformation of forms of communication under the influence of computer technology, communication tools and online communities. The modern world is characterized by information diversity, which is manifested in the growing volume of information of various kinds, including scientific and educational, as well as in new ways of obtaining and processing it. Information sources have a significant impact on the worldview, way of thinking and the nature of both interpersonal and intergenerational communication. The article presents an analysis of the main approaches to the definition of the concept of "communicative culture" in the framework of the theory of pedagogy and the historical path of development of communicative culture in Russia.

Key words: culture, communication, communicative culture, approach, society, student.

Введение. Глобализация мирового пространства сопровождается усилением роли интеллектуального потенциала и информационных технологий. Информация стала важнейшим компонентом в процессах коммуникации, социализации и профессионального развития личности, являясь центральным элементом коммуникативной культуры.

Коммуникативная культура представляет собой важный компонент общей культуры, который усиливает уровень информированности общества. Она играет ключевую роль в повышении конкурентоспособности специалистов на профессиональном поприще, способствует трансформации социальных процессов и оптимизирует взаимодействие между гражданами.

Настоящее мастерство общения – уметь находить гармонию между своими интересами и уважением к собеседнику.

Изложение основного материала статьи. Понятие «культура» является многозначным и тесно связано с различными гуманитарными науками, такими как педагогика, философия, психология, политология, культурология, социология, религиоведение и этика. Культура представляет собой набор социальных норм, регулирующих деятельность человека. Из-за многообразия видов человеческой деятельности существует множество определений культуры. Дифференциация деятельности способствует развитию культуры, появлению новых семиотических знаков субкультур и их элементов [2].

Современная научная литература предлагает несколько подходов к понятию «культура»:

– антропологический подход связывает культуру с процессом возделывания и рассматривает её как противоположность природе, подчеркивая, что культура включает в себя все, что человек привносит в природу [5];

– природно-антропологический подход видит в природе источник духовности и культуры, рассматривая культуру как гармонизацию отношений между природой и обществом [4];

– ценностный подход определяет культуру как совокупность духовных и материальных ценностей, подчеркивая её идеальный характер и реализацию идеалов [8];

– социологический подход описывает культуру как коллективное и коммуникативное явление, форма общественных отношений [6];

– интегративный подход учитывает разнообразие и изменчивость культуры, подчеркивая её целостность [3].

Культура формируется путем обучения и передается посредством коммуникации.

Термин «коммуникация» появился в научном обороте только в начале XX века, однако проблема коммуникации интересовала мыслителей с момента зарождения систематического знания. Первая рефлексия о коммуникативных вопросах возникла в античной культуре, что положило начало истории научного изучения коммуникации. В античности философы высоко ценили как разум (логос), так и речь (логос). Особое значение этому придавалось благодаря активному использованию риторики и красноречия в политической жизни греков, где ораторы, обладающие даром убеждения,

пользовались большим авторитетом на народных собраниях. Общественная жизнь регулировалась номосом – письменным законом.

Коммуникативная культура – это совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное взаимодействие между людьми, особенно в деловой среде. Она включает в себя умение устанавливать психологический контакт, точно воспринимать информацию и прогнозировать поведение собеседников. Важными аспектами являются вежливость, корректность и тактичность. Высокий уровень коммуникативной культуры способствует успешному обучению и воспитанию, а также позволяет эффективно решать педагогические задачи.

В различных словарях можно найти следующие определения коммуникативной культуры:

1. Коммуникативная культура – это совокупность умений и навыков в области общения, которые обеспечивают взаимопонимание людей и эффективное решение задач общения (Педагогический энциклопедический словарь).

2. Коммуникативная культура личности – это знания, умения и навыки, обеспечивающие целенаправленное взаимодействие людей в процессе общения; включает культуру речи, умение слушать и понимать собеседника, уважать его точку зрения, грамотно аргументировать свою позицию, ясно и точно выражать свои мысли (Словарь по педагогике и психологии) [7].

3. Коммуникативная культура – умение общаться, строить и поддерживать отношения с другими людьми, учитывая их потребности и интересы (Толковый словарь русского языка) [9].

4. Коммуникативная культура представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих целенаправленное взаимодействие субъектов в рамках определённого социума, а также включает в себя нормы и традиции общения, ценности и образцы поведения, принятые в обществе (Психолого-педагогический словарь) [11].

Во всех определениях коммуникативной культуры подчеркивается, что основная задача педагога – формирование у обучающихся знаний, умений и навыков (ЗУН). Современное образование направлено на развитие различных компетенций, однако в их основе лежат именно ЗУН. При этом без развитых навыков общения невозможно эффективно передать знания и научить профессиональным навыкам.

В педагогической науке коммуникативная культура как компонент профессиональной культуры личности специалиста играет ключевую роль в формировании эффективного взаимодействия между преподавателями и обучающимися. Коммуникативная культура предполагает не только владение языковыми нормами и умение выражать свои мысли ясно и логично, но и способность к эмпатии, пониманию невербальных сигналов и адаптации в различных социальных контекстах.

Современный специалист в области педагогики должен обладать высоким уровнем коммуникативной культуры, чтобы эффективно передавать знания, мотивировать студентов и способствовать созданию благоприятной атмосферы для обучения и развития. Это требует от преподавателя не только обширных теоретических знаний, но и практических навыков в сфере межличностного общения, умения находить подход к различным аудиториям и создания диалога, основанного на взаимопонимании и уважении [1].

Коммуникативная культура включает в себя несколько подкомпонентов, таких как вербальная и невербальная коммуникация, культурная осведомленность и межкультурная компетентность. Преподаватель должен быть чувствителен к культурным различиям, уметь избегать стереотипного мышления и конструктивно решать конфликты, возникающие на основе межкультурных недоразумений.

В условиях глобализации и быстрого обмена информацией навыки эффективной коммуникации становятся особенно значимыми. Педагог, обладающий развитой коммуникативной культурой, способен не только передавать информацию, но и выстраивать прочные профессиональные связи, что открывает новые перспективы для сотрудничества и обмена инновациями. Таким образом, коммуникативная культура следует рассматривать как неотъемлемую часть общей профессиональной компетентности педагога, определяющую его успешность и востребованность в современном образовательном пространстве [10].

Исторический путь развития коммуникативной культуры в России охватывает несколько ключевых этапов:

– древнерусский период: устная традиция доминировала, включая народные сказания и церковные проповеди. Коммуникативная культура в древнерусский период развивалась через устную и письменную речь, а также ритуалы. С принятием христианства Русь была приобщена к книжной культуре, что способствовало распространению грамотности и письменности, включая берестяные грамоты, которые отражали повседневное общение. Устная поэзия и фольклор также играли важную роль в коммуникации, сохраняя культурные традиции и обычаи. Контактность и физическое взаимодействие были характерными чертами общения в этом обществе;

– эпоха Ивана Грозного: развитие массовой коммуникации через церковные и государственные каналы.

Данный период характеризуется активным использованием письма как средства политической коммуникации. Переписка с Андреем Курбским стала знаковым событием, отражающим напряжение в политической элите и стремление к открытой дискуссии. Иван IV использовал письма для обоснования своих действий и убеждений, демонстрируя веру в силу слова и убеждения. Однако его неумение вести равноправный диалог с оппонентами, как показала переписка с Курбским, указывало на недостаток опыта в политической коммуникации.

– Петровская эпоха: переход к печатной культуре, появление первых газет и журналов.

В Петровскую эпоху претерпела значительные изменения, обусловленные реформами Петра I. Основное внимание уделялось деловой речи и документированию, что способствовало кристаллизации норм делового языка и регламентации государственной коммуникации. Появление первой печатной газеты «Ведомости» и создание русского гражданского шрифта способствовали распространению информации и новым формам общения. Славянизация деловой речи стала важной особенностью, отражая переход к более структурированному стилю. Эти изменения способствовали интеграции России в европейское культурное пространство и укреплению государственной власти.

– XIX век: расцвет салонной культуры, взаимодействие светских и духовных форм общения, влияние книгопечатания на общество.

В 19 веке в России была сильно связана с развитием литературы и печатного слова. Появление массового книгопечатания сделало литературу доступной, что способствовало формированию общественного мнения и критического мышления. Издатели, такие как Н.И. Новиков и И.Д. Сытин, играли ключевую роль в распространении знаний и идей. Вторая половина века отмечена критическим реализмом, где писатели, включая Толстого и Достоевского, использовали литературные формы для обсуждения социальных вопросов. Высокая контекстуальность общения, включая невербальные элементы, также была характерна для этого периода.

В классической литературе можно найти множество примеров, демонстрирующих различные аспекты коммуникативной культуры.

1. А.С. Грибоедов «Горе от ума». Александр Чацкий – главный герой произведения – демонстрирует умение слушать и понимать собеседника, а также ясно выражать свои мысли. Он не боится высказывать своё мнение и отстаивать свою позицию, что является важным аспектом коммуникативной культуры. Однако его общение с другими персонажами часто

приводит к конфликтам из-за различий во взглядах и ценностях. Это подчёркивает важность умения находить общий язык и уважать точку зрения другого человека.

2. Л.Н. Толстой «Анна Каренина». В этом романе можно увидеть примеры как эффективного, так и неэффективного общения между персонажами. Например, отношения Анны и Вронского характеризуются открытым и честным общением, хотя оно иногда приводит к недопониманию и конфликтам. В то же время общение между Анной и её мужем Карениным часто бывает напряжённым и неискренним, что приводит к отчуждению и непониманию. Этот пример показывает, как важно для построения здоровых отношений уметь открыто и честно выражать свои чувства и мысли.

3. Ф.М. Достоевский «Преступление и наказание». Родион Раскольников, главный герой романа, испытывает трудности в общении с окружающими. Его замкнутость и нежелание делиться своими мыслями и чувствами приводят к изоляции и непониманию со стороны других персонажей. Только в конце романа Раскольников начинает открываться другим людям, осознавая важность искреннего общения и понимания.

4. И.С. Тургенев «Отцы и дети». В романе конфликт поколений проявляется в том числе через различия в коммуникативных культурах. Старшее поколение представлено консервативными и традиционными взглядами на общение, тогда как молодое поколение, представленное Евгением Базаровым, предпочитает более прямолинейный и научный подход к общению. Эти различия приводят к непониманию и конфликтам между поколениями.

5. М.Ю. Лермонтов «Герой нашего времени». Григорий Печорин, главный герой, известен своей способностью манипулировать людьми и использовать их в своих интересах. Его общение с другими людьми часто носит поверхностный и эгоистичный характер, что в итоге приводит к одиночеству и разочарованию. Этот пример демонстрирует, как отсутствие эмпатии и уважения к другим может привести к разрушению отношений и потере доверия.

– советский период: создание системы массовой информации, секуляризация общества. Коммуникативная культура в советский период была определена жестким партийным контролем и идеологическим регулированием. Основное внимание уделялось распространению информации через средства массовой информации, такие как газеты и журналы, которые продвигали социалистические идеалы и ценности. Важным аспектом была литература, которая, несмотря на цензуру, способствовала культурному обмену между народами СССР. Также развивались межнациональные отношения, что отразилось на формировании межкультурной коммуникации в многонациональном обществе.

Переходя к современности важно отметить, что коммуникативная культура в России прошла значительный путь развития, начиная с устной традиции и переходя к письменности. В XVIII-XIX веках важным элементом были салоны, которые способствовали устному общению среди дворянства. С появлением книгопечатания произошла трансформация, которая разрушила сословные барьеры и создала новые формы коммуникации. В XX веке акцент сместился на развитие коммуникативной компетенции, что стало важным аспектом образования и социализации молодежи. Коммуникативная культура продолжает эволюционировать, адаптируясь к современным условиям и технологиям.

Выводы. Сегодня, как никогда, коммуникативная культура важна и актуальна во всех направлениях нашей жизни. Так, сегодня, мы наблюдаем на политической арене коммуникации лидеров сверхдержав. И от правильной культуры коммуникации представителей власти зависит диалог, направленный на укрепления мира.

Коммуникативная культура в современности характеризуется значительным влиянием цифровых технологий и социальных сетей. Молодежь активно использует интернет для общения, что создает новые формы взаимодействия и культурные практики. Важным аспектом является развитие навыков эффективной коммуникации, включая эмоциональную, речевую и когнитивную культуру. В условиях визуализации общества возрастает роль презентаций и визуальных коммуникаций. Однако наблюдается также проблема снижения речевой культуры из-за доминирования кратких форм общения в сети.

Литература:

1. Барсукова, М.И. Коммуникативная культура как важнейшая составляющая педагогического мастерства преподавателя высшей школы / М.И. Барсукова, Н.А. Клоктунова, Е.А. Ремпель // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11. – № 4(1). – С. 139-145

2. Бенин, В.Л. Педагогическая культурология: курс лекций. Учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 030500-Проф. обучение (по отраслям) и иных пед. специальностей, для слушателей ин-тов и фак. повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и др. проф.-пед. работников / В.Л. Бенин, В.Л. Бенин // М-во образования и науки Рос. Федерации, Башк. гос. пед. ун-т, урал. отд.-ние Рос. акад. образования. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.

3. Каган, М.С. Философия культуры: учебник для вузов / М.С. Каган. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 353 с.

4. Краткий очерк истории социологии: (Концептуал. схема): Поисковые исслед / Давыдов Ю.Н. – Москва: Ин-т социологии, 1990. – 63 с.

5. Лучина, Т.И. Деятельность классного руководителя по развитию коммуникативной культуры подростков в воспитательном пространстве школы: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лучина Татьяна Ивановна. – Омск, 2008. – 222 с.

6. Лотман, Ю.М. Непредсказуемые механизмы культуры / [Ю.М. Лотман]; подгот. текста и примеч. Т.Д. Кузовкиной при участии О.И. Утгоф. – Таллинн: TLU Press, 2010. – 232 с.

7. Педагогический энциклопедический словарь. 3-е изд., стер. / Б.М. Бим-Бад. – Москва: Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.

8. Рерих, Н.К. Твердыня пламенная / Н.К. Рерих. – Рига: Виеда, 1991. – 269 с.

9. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 2-е изд., доп. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова // Институт русского языка имени В.В. Виноградова (Москва). – Москва: Азбуковник, 2000. – 942 с.

10. Сафонов, К.Б. Особенности динамики коммуникативной культуры в контексте цифровизации / К.Б. Сафонов // Russian Studies in Culture and Society. – 2024. – Т. 8. – № 1-2. – С. 28-32

11. Словарь по этике. 6-е изд. / под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона. – Москва: Политиздат, 1989. – 447 с.

УДК 376.37

кандидат педагогических наук Григорьева Ирина Александровна

Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет (г. Санкт-Петербург)

ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются условия обучения детей с различными нарушениями речи в общеобразовательной школе. Показана необходимость создания в инклюзивном образовательном пространстве начальной школы особых условий. Они позволят детям полноценно включаться в образовательную среду. Уточнена роль логопеда, психолога, учителя начальных классов и других специалистов по включению ребенка с нарушениями речи в коллектив сверстников. Раскрыты имеющиеся возможности для коррекции и развития речи ребенка в условиях инклюзивного образования. Описаны специальные методы и приемы работы. Представлены образцы заданий на уроках учителя начальных классов. Предложены варианты упражнений на уроках физкультуры и музыки. Показана роль логопеда как ведущего специалиста. Предлагаемые виды упражнений и заданий помогут педагогам эффективно построить процесс обучения ребенка с нарушениями речи.

Ключевые слова: инклюзивное образование, начальная школа, дети с нарушениями речи, коррекция речи, обучение.

Annotation. The article examines the conditions for teaching children with various speech impairments in general education schools. The author emphasizes the necessity to create special conditions in the inclusive educational space of elementary schools that will allow children to fully integrate into the educational environment. The role of speech therapist, psychologist, elementary school teacher and other specialists in the inclusion of children with speech impairments in the peer group was clarified. The existing possibilities for correction and development of a child's speech in the conditions of inclusive education are revealed. Special methods and techniques of work are described. Samples of tasks for elementary school teacher's lessons are presented. Exercise options for physical education and music lessons are offered. The role of a speech therapist as a leading specialist is shown. The proposed types of exercises and tasks will help teachers effectively build the process of teaching children with speech impairments.

Key words: inclusive education, elementary school, children with speech impairments, speech correction, education.

Введение. В настоящее время в нашей стране широко развивается инклюзивное образование. В «Законе об образовании в Российской Федерации» определено юридическое содержание термина «инклюзивное образование» [6, С. 130].

Сущность инклюзии определяется как создание равных возможностей для всех людей независимо от их положения в обществе, возраста, пола, национальности, наличия или отсутствия ограничений по здоровью и других признаков. Соответственно, в начальные классы любой школы могут поступать дети с различными ограничениями по здоровью наряду с их нормально развивающимися сверстниками.

Инклюзивное образование осуществляется на основе учета общих закономерностей психического развития детей с какими-то психофизическими нарушениями и нормально развивающихся сверстников, а также с учетом специфических закономерностей психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их потенциальных возможностей овладения школьной программой [5, С. 16].

В образовательном учреждении, где обучаются дети с различными ограничениями по здоровью, необходимо создать такие условия, при которых они могли бы полноценно включаться в образовательную среду.

Среди детей с ОВЗ выделяется значительное число с нарушениями речи, при этом могут быть нарушены различные её стороны. Они могут проявляться в разной степени тяжести, что препятствует общению с окружающими, социализации ребенка, его успешному обучению [4, С. 65; 3, С. 161].

Включение такого ребенка в общеобразовательную среду позволяет приобретать навыки общения с другими детьми, ориентироваться на правильную речь сверстников. Формируется умение учиться в групповой атмосфере.

Инклюзивное образование должно строиться таким образом, чтобы приспособлять среду обучения к индивидуальным возможностям и способностям ребенка, делать доступным образование для всех категорий детей, у которых есть какие-либо ограничения по здоровью. Педагогу нужно выстраивать совместную деятельность в коллективе детей, а не просто включать ребенка с ОВЗ в группу с другими детьми [1, С. 10].

Для овладения ребенком с речевыми нарушениями программой начальной школы необходимо создание таких условий, которые способствовали бы преодолению нарушений речевого развития, развитию всех видов речи, формированию умения адекватно ориентироваться в ситуации общения, приобретать навыки коммуникации, а также навыки, способствующие социализации ребенка.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» определены условия, при которых дети с ОВЗ могут получать образование. [6, С. 2].

Обязательным при всех вариантах обучения является организация психолого-педагогического сопровождения ребенка, что предполагает совместную работу всех специалистов с учетом особенностей и возможностей обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Целью статьи является выявление условий, позволяющих реализовать включение детей с нарушениями речи в инклюзивное образовательное пространство таким образом, чтобы были учтены особенности их психофизического развития.

Осуществлялся анализ психолого-педагогической литературы, соответствующей теме статьи; изучение речевой деятельности детей; анализ ситуации нахождения детей в инклюзивном образовательном пространстве.

У детей, обучающихся в начальных и средних классах школы, могут обнаруживаться различные нарушения речи, как устной, так и письменной. При описании устной речи ее нарушения подразделяют на нарушения звуковой и смысловой стороны речи. К дефектам звуковой стороны относятся нарушения темпа речи, нарушения голоса, и, собственно, произносительные расстройства. К нарушениям смысловой стороны речи относят системные расстройства: алалию и афазию. В письменной речи выделяют дисграфию и дислексию. В среднем звене школы также возможны проявления дизорфографии и дискалькулии [4, С. 459].

Когда речь идет о психолого-педагогическом сопровождении ребенка, имеющего речевые нарушения, то предполагается включение всего коллектива школы в работу с ним. При этом, безусловно, главная роль принадлежит учителю начальных классов, который осуществляет обучение ребенка. Вместе с тем, при любых вариантах обучения работа логопеда с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи (ТНР), обязательна.

Как нам кажется, учителям и администрации школы необходимо направлять к логопеду, а в последующем и на ПМПК детей, особенности речи которых вызывают у них опасения. Ошибочно мнение, что такие занятия с логопедом необязательны, их может заменить посещение театральных кружков, проговаривание скороговорок и т.п. Действительно,

эти мероприятия по тренировке дикции улучшают навык речи, но при нарушении звукопроизношения они лишь закрепляют навык дефектной речи, то есть ребёнок будет с большой лёгкостью и опытом включать в речь искажённые звуки или звуко-заменители нужных.

Логопедическая помощь в школе подразумевает, прежде всего, диагностику, также коррекцию речевых недостатков и, желательно, предотвращение нарушений речи у детей [4, С. 81; 3, С. 319].

Неоценимую помощь в работе над речью могут оказать также и другие педагоги, участвующие в работе с ребёнком в школе. Это, конечно же, учитель начальных классов; учителя, ведущие определённые предметы (например, музыку, физкультуру, изобразительное искусство), а также психологи.

Раскрывая поэтапную систему работы по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ, Н.П. Артюшенко, говоря о детях с нарушениями речи, указывает на необходимость применения индивидуализированных методов, специальных приемов обучения, которые позволяют формировать положительную мотивацию на совместную деятельность [1, С. 18].

Учитель начальных классов занимает ведущее место в обучении детей. Работая с классом, учитель должен учитывать особенности речи ребенка, понимать, как использовать эти знания при его обучении.

Учителя начальных классов, как правило, не имеют специального логопедического образования, поэтому предлагаемые нами задания помогут учителю правильно построить процесс обучения ребенка, имеющего определенные недостатки речи. При работе над речью детей (как учителя, так и логопеда), значительное место занимает развитие фонематического восприятия.

Особенно часто задания на различение звуков встречаются в добукварном, букварном периодах, да и в дальнейшие периоды обучения до конца первого класса. Затем они логично переходят в задания по составлению схем слова (звуко-буквенный анализ) и фонетический разбор слова. Необходимо понимать, что у детей с нарушениями звукопроизношения затруднения в таких работах могут быть обусловлены не нежеланием или ленью, а действительными, объективными причинами.

При различении звуков важно подключать не только слуховой, но и все остальные анализаторы: зрительный – работа с зеркалом (губы вытянуты вперёд трубочкой – это звук [у], губы в «улыбке» – звук [и]), тактильный и кинестетический («горло звенит» или «не звенит» – звонкий или глухой звук; чувствуешь ли ты холодный или тёплый ветерок, язык щекочет нижние или верхние зубы). Задания на составление слов из определенных звуков (фонематический синтез) и придумывание слов на определённый звук (фонематические представления) служат подготовительным этапом к овладению грамотой для всех учеников, а для детей с речевыми нарушениями этот этап не только необходим, но бывает и достаточно длительным. Но именно наличие полноценного пропедевтического этапа позволяет таким ученикам овладеть всеми компетенциями наравне с нормально говорящими сверстниками.

Чтобы сделать работу такого рода более эффективной, желательно подавать задания в игровой форме, например, «хлопни, если услышишь звук [п], топни, когда услышишь [б]». Или: «расшифруй, что хотели сказать инопланетяне (герои мультфильмов, сказок, путешественники по стране школьных знаний и т.п.). Кроме того, очень помогает перенос действия из умственного плана во внешний (схемы, символы, действия с ними, использование более простой структуры слов). В этой связи полезно составление схем слов, предложений, причём не только из традиционных цветных плоскочечных квадратиков или кружков, но и специальных звуковых пазлов, кубиков, объёмных фигурок.

Знание этого направления потому ещё так велико, что ребёнок в процессе письма и чтении может путать буквы, соответствующие акустически и артикуляторно близким звукам (звонкие и глухие, твёрдые и мягкие, носовые и ротовые, свистящие и шипящие, [р] и [л] и т.п.). Когда такого рода ошибки возникают у первоклассника, то учитель говорит, что у ребенка есть трудности в овладении письмом. Если же такие трудности проявляются во втором и третьем классе – то это может быть уже дисграфия, и даже дизорфография.

Однако, не только трудностями дифференциации звуков вызваны нарушения процесса чтения и письма. Отдельная причина – недоразвитие языкового анализа и синтеза при работе с текстом, фразой, словом. Поэтому так важно осуществление знакомства с текстом – определение его основных признаков, а также выделение отдельных предложений из текста, нахождение в нем последовательности предложений. Даются задания на определение начала и конца предложения. Полезна работа с деформированным текстом. При работе с фразой предлагается, например, определить в ней количество слов или назвать число слов в предложении, придуманном самостоятельно; задание на увеличение или уменьшение количества слов в предложении. Представляет интерес для ребенка задание на составление предложения из слов, расположенных в произвольном порядке. Большое значение имеет работа над звуковым и слоговым анализом и синтезом (в письменной речи – буквенным). Это могут быть задания на определение количества слогов или звуков (букв) в слове, на подбор слов с заданным количеством звуков, букв или слогов и т.п. Вначале необходимо осуществлять работу с проговариванием вслух и опорой на действия с символами и схемами. Однако, конечной целью является формирование аналитико-синтетических действий в умственном плане.

Ещё одна форма дисграфии связана с недостаточным развитием грамматического строя речи. Это и неправильное употребление рода прилагательных («У него на голове были две пёрышки»), падежа существительных («Под пенем многочисленных птиц он задремал»), неверное образование формой глагола («они выбежат»), и многое другое. Часто они выливаются в нарушение согласования слов в словосочетании и предложении. Чтобы предотвратить появление таких ошибок важно работать над словообразованием и синтаксической структурой предложения. Такого рода работа очень подробно разработана в методическом обеспечении учителя.

Наверное, многие замечали у детей при чтении и при выполнении письменных работ смешения и замены букв, похожих по графическим признакам. Поэтому развитие зрительного восприятия ребенка, умения запоминать увиденное, развитие пространственных представлений так важно для формирования буквенного гнозиса и праксиса. Узнавание реальных объектов и реалистичных изображений редко вызывает затруднения у детей, а вот упражнения на узнавание изображений предметов и букв, наложенных друг на друга, или изображённых пунктиром, теневых, также перевёрнутых изображений будет для детей очень полезным. Сюда же отнесём хрестоматийные игры: «Что изменилось?» и «Чего не стало?», проведённые на интересном материале, связанном с темой урока. И, конечно же, важен порядок движений руки при письме, который не сразу становится привычным для первоклашек и может принести много проблем и в старших классах. Интересны в этом отношении штриховки, обводки, графические диктанты, различные прописи, в которых каждый элемент буквы обыгрывается, имеет своё «имя»; чётко закреплён в ритмизированном виде порядок их следования в букве, что показано в методике О.В.Елецкой, Д.А.Шукиной «Логокаллиграфия» [6, С. 8].

Необходимо, конечно же, и закрепление связей между буквой и звуком. Этому поможет обрисовывание букв по контуру с раскрашиванием, лепка их из пластилина, выкладывание из ниток и различных мелких предметов. При задействовании как можно большего количества анализаторов и многократном повторении дети гораздо легче запоминают букву и соотносят её со звуком.

Возможны и мнестические трудности: забывание начала слова при чтении его по слогам, начала фразы. Для их предотвращения необходимо развитие речеслуховой памяти: запоминание ряда звуков, слогов; повторение слов в определённой последовательности; повторение фраз с разным количеством слов.

Большое значение имеет и работа над пониманием смысла текста. В том числе слов и предложений (лексическая работа). Задания на соотнесение слова и образа. Например: прочитать слово или предложение и показать картинку, соответствующую ему. Задания на выполнение определенных действий, ответы на вопросы являются достаточно распространёнными в практике работы учителей-логопедов и учителей начальных классов и служат расширению и накоплению словаря. Сюда же относится работа с синонимами, антонимами, родственными словами.

Эффективно для профилактики дисграфии особенно дизорфографии обучение орфографическому проговариванию синхронно с написанием. Оно подразумевает именно орфографическое, то есть буквенное, а не звуковое проговаривание. То есть, ребёнок пишет *«молоко»*, и проговаривает [молоко], а не [малако], как мы это делаем по правилам орфоэпии. Хорошо зарекомендовали себя такие способы, как выкладывание проблемных слов из кубиков с буквами и последующая запись их, письмо «водопадом», то есть с постепенным увеличением количества букв в строке. Интересен также приём письменного цитирования – списывания или записи под диктовку фрагментов произведений художественной литературы, чаще всего той, которая изучается в данный момент или особо интересной ребёнку.

Ещё одна возможность помочь ребёнку с нарушением речи – это развитие тонкой моторики. Это не только пальчиковая гимнастика на динамических паузах во время урока, различные упражнения с предметами, в том числе с ручками, карандашами, ластиками, но и целенаправленная ручная деятельность на уроках технологии и изобразительного искусства, внеурочная деятельность, типа макраме, бисероплетения и т.п. Необходимо помнить, что при произносительных расстройствах, особенно при дизартрии, детям присуща моторная неловкость; при необходимости обучать упражнению или действию с самых азов, замедлять темп, пояснять и отрабатывать каждую деталь движения.

Следующий момент, на который хотелось бы обратить внимание учителя, это поддержка стараний ребёнка. Когда в процессе посещения логопедических занятий достигнуты определённые результаты в написании слов и предложений или звук уже «поставлен», то есть, исправлен, полезно будет попросить ребёнка продемонстрировать это в классе, похвалить его. Это важный момент для дальнейшей работы над речью.

На последующих занятиях ребёнок сможет употреблять поставленные звуки в словах. Нужно ненавязчиво напоминать об этом детям, когда они отвечают на уроке, так как самому ребёнку трудно перейти в свободной речи к правильному звуку, отказать от дефектного звука, к которому уже привык. В дальнейшем, следует попытаться для закрепления навыка добиться полностью самостоятельного правильного произношения звуков, как при устных ответах, так и при чтении.

Полноценное включение ребенка с речевыми нарушениями речи в школьный коллектив возможно при скоординированной работе всех педагогов школы. Особенности речевого развития такого ребенка необходимо учитывать не только основному учителю, но и другим специалистам.

Учитель физической культуры должен, прежде всего, учитывать уровень развития общей моторики детей. Соответственно, включая ребенка с нарушением речи в занятия на уроке, обратить внимание на возможную дискоординацию движений, трудности сохранения равновесия, перехода от одного движения к другому, а иногда и полную невозможность выполнить движение.

Можно включать в занятия упражнения на развитие речевого и неречевого дыхания, соединяя движение со вдохом и выдохом, регулировать длительность выдоха и т.п. Не составит трудностей и включение упражнений для развития мелкой моторики: статических, то есть на сохранение ручной позы, динамических – на смену поз.

Необходимо осуществлять словесную регуляцию движений, выполняемых ребенком; проговаривание выполняемых действий, например: я прыгнул, наклонился, присел, встал и т.п. Для развития речи полезно выполнять физические упражнения по словесной инструкции. Включение в уроки физкультуры сопряженных с движениями речевых игр позволит закреплять навыки речи, полученные ранее на занятиях логопеда и учителя.

Использование на физкультуре элементов логоритмики, то есть соединение движения, речи и музыки способствует развитию чувства ритма. Речь и музыка выступают в роли внешнего метронома, который регулирует, организует часто не слишком хорошо двигающегося ребёнка.

Учитель музыки – специалист, который может помочь ребёнку с речевыми нарушениями, соединить музыку с движениями и речью. На занятиях музыкой формируется правильное дыхание, развиваются просодические компоненты речи (темп, ритм, мелодика), ведется работа над голосом. Для детей с нарушениями речи используют фонетическую ритмику, ритмо- и мелодекламации, «пальчиковые песенки», артикуляционно-голосовые упражнения, голосовые (фонопедические) игры, активное слушание и т.п.

Психолог – один из тех специалистов, который может вовремя понять трудности ребёнка и во многом их облегчить. Констатируя особенности памяти, внимания, мышления у ребёнка, важно помнить, что эти нарушения тесно связаны, а иногда и обусловлены речевым дефектом. Психологи обладают большой базой знаний, диагностических и методических материалов для исследований и коррекции психических функций.

Работая над развитием высших психических функций и эмоционально-волевой сферы, психолог должен обращать внимание на специфические проявления в поведении детей с речевыми нарушениями, связанные, в первую очередь, с отсутствием мотивации к речи и в целом, к процессу обучения, или отсутствием критичного отношения к собственной речи. Возможны проявления негативизма в общении, нежелание вступать в диалог. Основное направление работы психолога с такими детьми связано с формированием адекватного отношения к своим недостаткам речи и развитием речи у ребенка как средства общения и мышления.

Выводы.

1. В начальной общеобразовательной школе могут обучаться дети с различными нарушениями речи, как устной, так и письменной. Эти речевые нарушения препятствуют общению с окружающими, социализации ребенка, его успешному обучению.

2. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка, имеющего речевые нарушения, предполагает включение всего коллектива школы в работу с ним: учитель, логопед, другие педагоги (учитель физкультуры, музыки), психолог. Главная роль принадлежит учителю начальных классов, который обучает ребенка в классе. Логопед является ведущим специалистом, осуществляющим коррекцию речи ребенка.

3. Предлагаемые виды заданий по коррекции и развитию речи на общих уроках, на уроках физкультуры и музыки позволяют ребенку с нарушением речи успешно усваивать программный материал начальной школы.

Обобщая всё, что сказано, надо ещё раз подчеркнуть, что дети с речевыми нарушениями – это самая многочисленная и чаще всего встречающаяся в общеобразовательной школе группа детей с ОВЗ. Успешность их обучения во многом определяется не только возможностями самого ребёнка, действиями специалистов и родителей, но и готовностью всех педагогов школы понять трудности и проблемы этих детей и помочь их разрешить.

Литература:

1. Артюшенко, Н.П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения / Н.П. Артюшенко // Школьный логопед. – 2011. – № 1. – С. 5-24
2. Елецкая, О.В. Коррекция диспрактической дисграфии. Формирование и коррекция навыка каллиграфии на логопедических занятиях: учебное пособие / [О.В. Елецкая, Д.А. Щукина]; под научн. ред. О.Н. Тверской. – М.: Редкая птица, 2019. – 64 с.
3. Корнев, А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2006. – 380 с.
4. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений. Изд. 5-е, перераб. и доп. / [Л.С. Волкова и др.]; под ред. Л.С. Волковой. – Москва: ВЛАДОС, 2008. – 703 с.
5. Практики работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе: учебно-методическое пособие / [О.В. Богданова, И.А. Григорьева, Д.В. Григорьев и др.]; под ред. И.А. Михаленковой, Л.И. Логиновой. – СПб.: КАРО, 2021. – 160 с.
6. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2022); [принят Государственной Думой 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.]. – Москва: Эксмо, 2022. – 192 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук Гришина Юлия Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);

кандидат педагогических наук Калинин Евгения Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);

старший преподаватель Гринева Елена Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ НАСТАВНИЧЕСТВА

Аннотация. Скорость технологического прогресса и изменения в управленческих методах требуют создания эффективных подходов к подготовке молодежи в нашей стране с учетом новых социальных, экономических и технологических реалий. Как новые, так и традиционные секторы экономики испытывают значительную нужду в специалистах, способных на активную и созидательную работу. От выпускников ждут креативности и критичности мышления, умений быстро и грамотно принимать нестандартные решения, вносить уникальные предложения в имеющуюся систему производства. Достичь необходимого уровня подготовки выпускника можно, включая в процесс профессиональной подготовки, в образовательный процесс, элементы проектной деятельности, осуществляемой под управлением преподавателя – наставника. Это подчеркивает важность развития наставничества в образовательном процессе, которое может повысить качество подготовки востребованных кадров, обладающих современными навыками и придерживающихся российских духовных и нравственных ценностей. В быстро меняющемся мире, где знания устаревают, а новые технологии появляются с невероятной скоростью, наставничество становится не просто модным трендом, а необходимым инструментом эффективного формирования проектных компетенций студентов и карьерного развития. В современной образовательной ситуации занятие студентами проектной деятельностью приобрело конвенциональный характер и определило внимание исследователей к проектному наставничеству как феномену продуктивного воспитания в высшей школе. Авторами спроектирована и апробирована технология проектного наставничества в условиях университета. Предложенная технология иллюстрируется на примере социально-педагогического проекта «Близкие люди», демонстрируя практическую применимость разработанной модели. Универсальный характер технологии обосновывает возможность ее тиражирования в образовательных организациях различного уровня.

Ключевые слова: наставничество, проектная деятельность, проектное наставничество, университет, технология, проектные компетенции.

Annotation. The speed of technological progress and changes in management methods require the creation of effective approaches to training young people in our country, taking into account new social, economic and technological realities. Both new and traditional sectors of the economy are in significant need of specialists capable of active and creative work. Graduates are expected to be creative and critical in their thinking, to be able to quickly and competently make non-standard decisions, and to make unique proposals to the existing production system. It is possible to achieve the necessary level of graduate training by including in the process of professional training, in the educational process, elements of project activities carried out under the guidance of a mentor teacher. This underlines the importance of developing mentoring in the educational process, which can improve the quality of training in-demand personnel with modern skills and adhering to Russian spiritual and moral values. In a rapidly changing world where knowledge is becoming obsolete and new technologies are emerging at an incredible rate, mentoring is becoming not just a fashion trend, but a necessary tool for the effective formation of students' project competencies and career development. In the modern educational situation, students' engagement in project activities has become conventional and has determined the researchers' attention to project mentoring as a phenomenon of productive education in higher education. The authors have designed and tested the technology of project mentoring in a university setting. The proposed technology is illustrated by the example of the social and pedagogical project "Close people", demonstrating the practical applicability of the developed model. The universal nature of the technology justifies the possibility of its replication in educational institutions of various levels.

Key words: mentoring, project activity, project mentoring, university, technology, project competencies.

Введение. Увеличение практик наставничества в сфере образования объясняется противоречиями, возникающими между растущей сложностью образовательной среды и ее несогласованностью, между необходимостью активного участия современного человека в обширной системе социальных взаимодействий и проявлениями социальной дезадаптации у молодого поколения. Эта модель выступает как метод интенсивного личностного развития, передачи знаний и опыта, а также формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей. Таким образом, наставничество становится

важным инструментом, способствующим гармонизации образовательного процесса и адаптации обучающихся в социальную среду. Универсальный характер модели определяет широкие возможности внедрения наставничества на разных уровнях образования [4, С. 97].

На уровне государственного управления институт наставничества в высшем образовании рассматривают как вектор образовательной и молодежной политики РФ, способ академического сопровождения, профессионального консультирования и нравственно-патриотического воспитания обучающихся [3]. Исследовательское внимание феномен наставничества в вузах привлекает благодаря своей роли в академическом и профессиональном развитии студентов. Наставничество способствует лучшей адаптации обучающихся к университетскому образовательному пространству и повышает вероятность успешности обучения.

«Второе десятилетие XXI в. было отмечено принятием ряда знаковых документов, в которых актуализировались проблемы кооперации вузов с компаниями инновационного сектора и активного вовлечения студентов высшей школы в инновационную деятельность» [1, С. 96]. Занятие студентами проектной деятельностью приобрело конвенциональный характер и определило внимание исследователей к проектному наставничеству как феномену продуктивного воспитания в высшей школе. В настоящей публикации предпримем попытку анализа эффективности и перспектив наставничества в контексте управления проектной деятельностью студентов в условиях университета.

Изложение основного материала статьи. В современных исследованиях проектная деятельность студентов высшей школы рассматривается, прежде всего, как коррелят формирования их гибких навыков. В работах [2; 5] показано, что активное участие студентов в проектной деятельности не только углубляет их знания, но и развивает навыки командной работы, критического мышления и креативности. Эти навыки становятся особенно важными в условиях современного рынка труда, где работодатели ценят способность кандидатов к самостоятельному решению задач и работе в команде.

В образовательном процессе университета все чаще применяется технология проектного наставничества, которая становится важным инструментом формирования у студентов профессиональных навыков и социальных компетенций. Проектное наставничество в условиях университета – это подход, при котором студенты работают над реальными проектами под руководством опытных наставников. Это не только повышает качество вузовского образования, но и готовит молодое поколение к будущим вызовам в социально активных ролях.

Вопросы проектного наставничества, как важного аспекта воспитания в высшем образовании, стали предметом изучения в ряде научных работ. Понятия «наставник» и «наставничество» в контексте проектной деятельности студентов исследуются такими учеными, как Н.В. Батищева, Т.И. Загороднюк, Н.В. Немцова, И.В. Павлова, А.М. Юдина. Они отмечают, что роль наставника в проектной деятельности выходит за рамки традиционного обучения и включает в себя поддержку, мотивацию и развитие критического мышления у студентов. Наставник становится не только источником знаний, но и человеком, который помогает студентам осваивать трудные моменты проектной работы, что в свою очередь способствует их личностному и профессиональному росту.

Особый интерес для нас представляют труды учёных, посвященные методологии наставничества как технологии формирования у студентов проектных компетенций, готовности к инновационной деятельности (О.А. Валева, О.А. Воскресенко, Н.Н. Гырылова, Ю.А. Дианова, Ю.А. Заиченко, С.М. Косенок, В.В. Кузнецова, С.В. Сергеева, Е.А. Фирсова и др.). Анализ источниковой базы по проблеме показал, что разработка концепции, моделей и перспектив наставнической деятельности в высшем образовании находится в фокусе исследовательского внимания многих ученых и междисциплинарных проектных команд. При этом практика наставнической деятельности в университетах показывает недостаточное использование потенциала наставничества в целях формирования продуктивной образовательной среды, направленной на формирование готовности студентов к инновационной проектной деятельности.

Результаты анализа позволили выявить противоречия между:

- существующей потребностью рынка труда в специалистах, готовых к инновационной проектной деятельности и недостаточным уровнем сформированности проектных компетенций у выпускников вузов;
- высокой значимостью университетского образования в формировании готовности студентов к проектной деятельности и отсутствием разработанной и апробированной модели управления проектной деятельностью на практике;
- необходимостью организации проектной деятельности студентов университета и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения проектного наставничества, способствующего эффективности данного процесса.

Стремление разрешить данные противоречия обусловило необходимость разработки и обоснования технологии наставничества над проектной деятельностью студентов университета.

Солидаризируясь с позицией Е.Г. Гиндес и соавторов о дефиниции наставничества как «целенаправленного процесса педагогического сопровождения, поддержки и консультирования, который осуществляется более опытным и компетентным наставником с целью преодоления образовательного дефицита, для решения образовательных задач, профессионального развития, личностного роста, самосовершенствования и самоопределения в социально-культурном отношении, а также для формирования гражданской позиции наставляемого (-ых)» [3, С. 115-116] и выделения их видового многообразия как модуса, отражающего направленность на конкретный дефицит наставляемого, условимся определять проектное наставничество в университете как процесс сопровождения наставляемых более опытным и компетентным наставником в процессе реализации проектного обучения и проектной деятельности в целях решения конкретной проблемы (достижения продуктового результата проекта), обеспечивающий сформированность проектных компетенций студентов.

Данный процесс имеет четкую целевую направленность и алгоритмизированный характер, что обуславливает возможность его технологизации. В основу проектирования положены концептуальные положения педагогического проектирования, целевая модель этапов реализации программы наставничества в образовательной организации [6], а также личный опыт наставнической деятельности и сопровождения студенческих проектов.

Технологию проектного наставничества в условиях университета представим в виде совокупности технологических процедур на последовательных этапах: аналитико-подготовительном, мотивационно-целевом, плано-прогностическом, организационно-исполнительском, контрольно-диагностическом, регулятивно-коррекционном. Предложенную технологию проиллюстрируем на примере социально-педагогического проекта «Близкие люди» (автор проекта С.Ю. Голосова, студентка ОГУ имени И.С. Тургенева), демонстрируя практическую применимость разработанной модели. Цель проекта заключается в повышении уровня готовности к семейной жизни детей-сирот в возрасте от 14 до 18 лет, в количестве около 100 человек, посредством проведения 20 мероприятий и реализации программы семейного наставничества. Социальный проект был представлен на Всероссийском конкурсе «Твой Ход» трека «Делаю», организованном Федеральным агентством по делам молодежи Росмолодежь и вошел в число победителей конкурса (Таблица 1).

Технология проектного наставничества (на примере социально-педагогического проекта «Близкие люди»)

Решаемая задача	Мероприятия	Результаты
Аналитико-подготовительный этап технологии		
Разработка организационно-методического обеспечения проекта	Формирование команды проекта	Команда проекта
	Определение плана деятельности, назначение ответственных за реализацию	План работы над проектом
	«Мозговой штурм» – обсуждение и разработка мероприятий	План мероприятий проекта
	Определение партнеров проекта	Письма поддержки проекта
	Презентация основной идеи проекта	Информация на сайте, группе в ВК
	Отбор диагностических методик для формирования целевой группы	Диагностический инструментарий
	Разработка образовательной программы для команд семейных наставников	Образовательная программа для команд семейных наставников «Семья» (супружеская пара и 5 участников целевой группы)
	Разработка методических материалов тематических мероприятий проекта	Методическая копилка проекта
	Подбор персонала для реализации образовательной программы для наставников «Семья»	Команда педагогов, участвующих в реализации образовательной программы для наставников «Семья»
Мотивационно-целевой этап технологии		
Формирование и обучение команд семейных наставников (волонтеров)	Проведение агитации и собеседований с потенциальными участниками проекта	Команда наставников
	Реализация образовательной программы для наставников «Семья»	Освоение образовательных треков программы, Сформированные компетенции для работы с целевой группой проекта
Планово-прогностический этап технологии		
Формирование и обучение команд семейных наставников (волонтеров)	Нормативное определение прав и обязанностей волонтера	Соглашения с участниками команды наставников
Формирование целевой группы проекта	Диагностика актуального уровня готовности к родительству	Результаты психодиагностического исследования
	Обработка результатов психодиагностики, определение выборки проекта	Целевая группа проекта
Организационно-исполнительский этап технологии		
Проведение работ и мероприятий, направленных на повышение уровня готовности к ответственному родительству целевой группы проекта	Нетворкинг-мероприятие «Я – успешный семьянин!»	Закрепление за наставниками подопечных Формирование мотивации к участию в проекте
	Тренинг «Школа доверия»	Формирование сплоченной команды с доверительными отношениями
	Дискуссия «Семья будущего»	Формирование ценности семейной жизни, представлений о семье, ее потенциале для развития личности и общества
	Семейный вечер «Тропинка к семейному счастью»	Формирование понятий о семейных традициях
	Интерактивная игра «Кто в доме хозяин?»	Формирование понятий о функционально-ролевой структуре семейных отношений, навыков ролевого поведения в семье и семейной дипломатии
	Семейный вечер «Семья – источник вдохновения»	Включение в различные формы семейного досуга, формирование приемов создания сценария семейного вечера
	Арт-мастерская «Кто в доме хозяйка?»	Формирование понятий о функционально-ролевой структуре семейных отношений, навыков ролевого поведения в семье, приемов ведения домашнего хозяйства
	Проблемный семинар «Детско-родительское взаимодействие»	Формирование знаний об ответственном родительстве, осознание миссии родителя в обществе, ответственного родителя для ребенка, осознание ребенка как ценности жизни семьи, рода, общества, государства, значимости здоровья матери для здоровья ребенка
	Практикум «Детско-родительские отношения»	Формирование знаний о типах детско-родительских отношений, навыков установления системы отношений «мать и дитя» для формирования эмоциональной привязанности, владения методами воспитания ребенка и общения с ним
	Тренинг «Способы общения с ребенком»	Формирование коммуникативной компетентности - умения общаться с ребенком, владеть навыками строить гармоничные детско-родительские отношения,

		разрешать детско-родительские конфликты
	Фестиваль «Мы разные, но близкие»	Формирование навыка презентации семьи, семейных традиций и ценностей
Контрольно-диагностический этап технологии		
Оценка результативности и перспектив продвижения проекта	Диагностика уровня готовности участников целевой группы проекта	Результаты психодиагностического исследования
	Результаты психодиагностического исследования	Выводы о результативности проекта
Регулятивно-коррекционный этап технологии		
Оценка результативности и перспектив продвижения проекта	Обобщение опыта работы по проекту	Отчет о результатах проекта
	Итоговое совещание (подведение итогов проекта, награждение активных участников проекта)	Наградные документы
	Информационная поддержка проекта	Информация на сайте, группе в ВК

Выводы. Таким образом, проектное наставничество в высшем образовании представляет собой многогранный феномен, который требует глубокого анализа и понимания. Важно учитывать как социальные, так и педагогические аспекты этого явления, чтобы эффективно использовать его потенциал для формирования квалифицированных специалистов, готовых к вызовам современного общества. Наставничество способствует развитию у студентов навыков командной работы, коммуникации, критического мышления, решения проблем, что важно для успешной реализации проектов и адаптации к реальным условиям. Кроме того, наставничество может повысить уровень мотивации и заинтересованности студентов в реализации проектов, так как они получают индивидуальную поддержку и консультации от опытного специалиста. Наставники также могут помочь студентам установить контакты с представителями профессионального сообщества, что может быть полезным для дальнейшего развития карьеры и реализации проектов. Наконец, наставники могут вдохновить студентов на разработку инновационных проектов, которые решают актуальные проблемы и вносят вклад в развитие социально-педагогической сферы.

Полагаем, что в качестве содержательно-технологических перспектив внедрения технологии проектного наставничества в системе высшего образования можно определить следующее:

1. Разработка и внедрение единых стандартов наставничества: это позволит обеспечить единый подход к организации и реализации наставничества в разных вузах.

2. Создание специальных программ подготовки наставников: это позволит повысить квалификацию наставников и сделать их работу более эффективной.

3. Внедрение информационных технологий в процесс наставничества: это позволит упростить организацию наставничества, обеспечить доступ к информационным ресурсам и увеличить эффективность взаимодействия между наставником и наставляемым.

4. Создание модели пожизненного наставничества: это позволит студентам оставаться в контакте с наставниками и получать от них поддержку даже после завершения обучения.

Внедрение наставничества в проектную деятельность позволит подготовить будущих специалистов к вызовам современного мира, повысить их конкурентоспособность и способствовать развитию социально-педагогической сферы. Дальнейшие изыскания могут быть направлены на изучение долгосрочных эффектов применения данной технологии, а также на адаптацию технологии для работы с различными категориями студентов и типами проектов.

Литература:

1. Воскресенко, О.А. Проектное наставничество как феномен продуктивного воспитания в высшей школе / О.А. Воскресенко, С.В. Сергеева, Ю.А. Дианова // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 10. – С. 96-100
2. Галустян, О.В. Организация проектной деятельности в образовательном процессе высшей школы / О.В. Галустян, А.В. Ежов, Е.Н. Толстюк // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2021. – № 3(292). – С. 39-43
3. Гиндес, Е.Г. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития / Е.Г. Гиндес, И.А. Троян, Л.А. Кравченко // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 8(9). – С. 110-129
4. Гришина, Ю.В. Наставничество как стратегия развития научного потенциала и творческой деятельности студентов университета / Ю.В. Гришина, Е.С. Калинина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80(2). – С. 97-100
5. Косенок, С.М. Наставничество в проектной деятельности как способ формирования образовательной среды в университете (на примере проектов социальной направленности) / С.М. Косенок // Северный регион: наука, образование, культура. – 2023. – № 2(54). – URL: <https://www.sev-reg.ru/jour/article/view/181> (дата обращения: 12.01.2025)
6. Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися / под рук. Н.Ю. Синягиной. – М.: Рыбаков фонд, 2019. – 256 с.

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Груздова Ольга Геннадьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза);
кандидат педагогических наук, доцент Щербакова Наталья Евгеньевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза)

К ВОПРОСУ О НЕПРЕРЫВНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ (ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМ. В.Г. БЕЛИНСКОГО ПЕНЗЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Аннотация. В статье представлен опыт Педагогического института им. В.Г. Белинского по реализации непрерывного педагогического образования в контексте создания единого образовательного пространства для профессионально-личностного становления и развития педагога. Важность темы обусловлена необходимостью поиска эффективных практик решения проблемы дефицита педагогических кадров в условиях современных реалий. Описывается кластерная модель системы многоуровневой подготовки педагогических кадров от профильных педагогических классов до послевузовского сопровождения и дополнительного образования педагогов школ. При этом вуз выступает интегрирующим центром, создающим «среду возможностей» для формирования педагогических компетенций обучающихся педагогических классов, студентов, педагогов школы. Непрерывное педагогическое образование рассмотрено не только как линейный процесс, но и как культурологический. На основе анализа опыта преподавательской деятельности выделены эффективные направления, методы, формы, технологии сопровождения личностного и профессионального развития педагога на всех трех этапах: допрофессиональный, вузовское образование, послевузовский этап. Определены познавательные затруднения, препятствующие вхождению в педагогическую профессию, к которым отнесены ценностно-мотивационные, организационно-педагогические, познавательные, рефлексивные. Выявлены и описаны эффективные способы их преодоления, связанные с изменением технологического компонента обучения. На примере Педагогического института им. В.Г. Белинского показаны конкретные варианты их реализации. Сделаны выводы о важности непрерывного педагогического образования и возможности его развития.

Ключевые слова: непрерывное образование, педагогическое образование, непрерывное педагогическое образование, педагогические классы, профессиональная подготовка будущих учителей, сопровождение профессиональной деятельности педагогов.

Annotation. The article presents the experience of the V.G. Belinsky Pedagogical Institute in the implementation of continuing pedagogical education in the context of creating a unified educational space for professional and personal formation and development of a teacher. The importance of the topic is due to the need to find effective practices for solving the problem of shortage of teaching staff in modern realities. A cluster model of a system of multilevel teacher training from specialized teaching classes to postgraduate support and additional education for school teachers is described. At the same time, the university acts as an integrating center that creates an "environment of opportunities" for the formation of pedagogical competencies of students of pedagogical classes, students, and school teachers. Continuing teacher education is considered not only as a linear process, but also as a cultural one. Based on the analysis of teaching experience, effective directions, methods, forms, and technologies of supporting the personal and professional development of a teacher at all three stages are identified: pre-professional, university education, and postgraduate stage. The cognitive difficulties that prevent entry into the teaching profession are identified, which include value-motivational, organizational-pedagogical, cognitive, and reflexive. Effective ways of overcoming them related to changes in the technological component of learning have been identified and described. Using the example of the V.G. Belinsky Pedagogical Institute, specific options for their implementation are shown. Conclusions are drawn about the importance of continuing teacher education and the possibility of its development.

Key words: continuing education, pedagogical education, continuing pedagogical education, pedagogical classes, professional training of future teachers, support of professional activities of teachers.

Введение. Развитие непрерывного педагогического образования обусловлено необходимостью создания такой системы подготовки учителя, которая нацелена на формирование специалиста начиная со школы и обеспечивает его непрерывное профессиональное развитие на пост-вузовском этапе.

Важность и необходимость реализации непрерывного педагогического образования актуализируется в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, где непрерывность и преемственность выделяются как одни из основополагающих принципов подготовки и профессионального развития педагогов способных обеспечить прогресс в образовании.

Необходимо отметить, что вопросу развития непрерывного педагогического образования уделяется повышенное внимание не только со стороны государственной системы образования, но и в научной среде (В.С. Басюк, Е.И. Казакова, Е.Г. Врублевская, Л.К. Гребенкина, Н.Г. Калиникова и др.).

Многими исследователями непрерывное педагогическое образование, позволяющее адаптироваться педагогам к постоянно меняющимся условиям педагогической деятельности, обеспечивающее опережающее обучение педагогов, позволяющее повысить значимость и разнообразность каждого уровня образования, рассматривается как фактор обеспечения высокого качества образования и важная составляющая всей современной системы образования [6, С. 214].

Одним из важных центров развития непрерывного педагогического образования являются педагогические университеты и институты, в которых сосредоточена педагогическая наука и практика, позволяющие создать все условия для подготовки педагогов нового поколения.

Изложение основного материала статьи. История развития идеи непрерывного образования охватывает несколько этапов (И.В. Осокин, Е.П. Тонконогая, А. Андреев) (таблица 1).

Период	Его содержание
до 1960-х годов	развитие непрерывного образования в контексте послешкольного образования взрослых
с 1960-х до 1970-х гг.	непрерывное образование развивается в русле всей системы образования, находящейся под влиянием научно-технического прогресса
с 1970-х до 1980-х гг.	возникают и развиваются теоретические основы непрерывного образования
с 1980-х гг. до нач. XXI в.	происходит оформление концепции непрерывного образования и ее популяризация
с нач. XXI в. до нашего времени	непрерывное образование рассматривается и функционирует как компонент государственной политики

Опираясь на работы Н.Г. Калиниковой мы определяем непрерывное педагогическое образование как одно из средств реализации личностной парадигмы педагогического образования и как процесс постоянного развития способностей и потребностей педагога как субъекта профессиональной деятельности на протяжении всей его жизнедеятельности [4, С. 189].

Так же мы разделяем позицию В.С. Басюка, Е.И. Казаковой, Е.Г. Врублевской о необходимости рассматривать непрерывное педагогическое образование не только как линейный процесс, но и как явление культурологического плана, имеющее опережающий характер и ориентированное на формирование как профессиональных, так (не менее важных) индивидуально-значимых компетенций [1, С. 5]. Данный подход задает вектор поиска новых связей, основанных на диалогичности, партнерстве, сетевом взаимодействии в решении образовательных задач.

Ориентируясь на непрерывность и преемственность профессионально-личностного развития педагогов с учетом возможности построения нелинейных качеств связи модели непрерывного педагогического образования Педагогический институт им. В.Г. Белинского выстраивает процесс подготовки педагогических кадров на кластерной системе. Данная кластерная модель, включающая допрофессиональное образование, высшее образование и дополнительное профессиональное образование, позволяет через актуализацию педагогического наследия создать единое образовательное пространство и осуществить многоуровневую подготовку педагогов начиная с работы профильных педагогических классов и завершая послевузовским сопровождением профессионально-личностного развития педагога.

Развитие общих и профессиональных способностей, интереса к самообразованию и саморазвитию в личностном и профессиональном плане, по мнению В. П. Ковалева, выступает смысловым стержнем, объединяющим вышеуказанную кластерную систему [5].

С 2021 года Педагогический институт им. В.Г. Белинского сопровождает следующие модели допрофессионального образования, ориентированные на социальное и профессиональное самоопределение школьников:

- профильные педагогические классы на базе школ г. Пензы: МБОУ СОШ №60, МБОУ СОШ №63, МБОУ СОШ №28 имени В.О. Ключевского, ГАОУ многопрофильная гимназия №13;
- Школа Юного Педагога при Педагогическом институте им. В.Г. Белинского.

Преподаватели института, участвуя в их реализации, проектируют и реализуют программы профильных педагогических классов и профессионально-ориентированных мероприятий, разрабатывают методическую документацию для педагогических классов.

Программа работы педагогических классов предполагает освоение следующих модулей:

- образовательного, в рамках которого осуществляются занятия по дисциплинам «Основы педагогики» и «Основы психологии», ориентированным на формирование устойчивого интереса к педагогической деятельности;
- практического, в рамках которого осуществляется прохождение педагогических и научно-исследовательских практик, ориентированных на получение первых педагогических проб;
- просветительского, в рамках которого осуществляется привлечение обучающихся педагогических классов и Школы юного педагога к профессионально-ориентированным мероприятиям, проводимым в Педагогическом институте им. В.Г. Белинского ПГУ (университетские субботы, профильные олимпиады, мастер-классы и др.).

При реализации всех трех модулей осуществляется мониторинг академических и личностно-профессиональных достижений обучающихся.

Подготовка педагога на этапе высшего образования в Педагогическом институте им. В.Г. Белинского осуществляется на основе реализации основных образовательных программ высшего образования: программ бакалавриата, программ магистратуры, программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Анализ педагогических работ и опыт преподавательской деятельности позволяют нам сделать вывод, что многие студенты первых-вторых курсов бакалавриата испытывают комплекс познавательных затруднений, препятствующих их вхождению в профессию. К ним можно отнести ценностно-мотивационные затруднения; организационно-педагогические затруднения; познавательные затруднения и рефлексивные затруднения [2, С. 62].

При проектировании образовательного процесса в педагогическом институте им. В.Г. Белинского направленного на эффективное преодоление выявленных затруднений делается акцент на изменение технологического компонента, что обусловлено необходимостью в педагогическом институте, в отличие от институтов других профилей, рассматривать технологии обучения еще и в качестве содержания обучения.

В целях формирования устойчивой мотивации у студентов на будущую педагогическую деятельность и ценностного к ней отношения преподавателями психолого-педагогических дисциплин используются такие формы и методы как: ролевые игры (например, «Суд над методами воспитания», «Пресс-конференция»), кейсы, создание буктрейлеров по прочитанным художественно-педагогическим произведениям («Педагогическая поэма» А.С. Макаренко, «Уроки французского» В. Распутин и др.), активно используются ресурсы кинопедагогики, т.к. включение художественных произведений кинематографа с социально-педагогическим содержанием в образование студентов способствует формированию у них отношения к профессии как к призванию («Я делаю шаг», «История: Триумф Рона Кларка», «Хористы» и др.).

Для преодоления организационно-педагогических затруднений используются различные игры и упражнения на знакомство, в том числе и на знакомство с формами организации сотрудничества и проведения занятий. Задействованы ресурсы Учебной практики (адаптационной) в рамках которой студенты проводят в школах «Разговоры о важном», участвуют в организации экскурсии по Педагогическому институту для обучающихся педагогических классов и Школы Юного педагога, проектируют и проводят для них занятия по основам педагогики и психологии, разрабатывают настольные игры и квизы. Необходимо отметить, что такое сотрудничество студентов и обучающихся педагогических классов и Школы Юного педагога позволяет осуществить профессиональный и личностный рост нашим выпускникам и создать «среду возможностей» для формирования у них педагогических компетенций.

Для преодоления познавательных затруднений и развития критического мышления студентов используются интеллектуальные карты, приемы ТРКМ, образовательные комиксы, педагогические коллажи, настольные игры, в том числе разработанные самими студентами.

Для преодоления рефлексивных затруднений в образовательном процессе используются задания, требующие анализа и оценки позиции других участников, рефлексивные вопросы и др.

Стремление будущих педагогов к личностному и профессиональному саморазвитию, формирование профессиональной мотивации и потребности в педагогических знаниях достигается в том числе и через организацию их проектной деятельности. Значимыми для студентов являются проекты «Педагогический журнал «Диалог со временем»», «Чат-бот в помощь обучающимся педагогических классов», «Реклама педагогической профессии», «История образования в анимациях» и др.

Важно отметить, что использование перечисленных форм, методов и технологий обучения как средств преодоления познавательных затруднений студентов направлено на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, зафиксированных в ФГОС ВО по направлению педагогическое образование.

Выпускники педагогического института программ педагогического бакалавриата имеют возможность продолжить обучение в магистратуре, особенности которой связаны с ее направленностью на развитие исследовательских навыков, позволяющих педагогу организовать собственную научную деятельность и организовывать исследовательскую деятельность школьников.

Важную роль в процессе подготовки педагогов на этапе высшего образования играют условия для их личностного и профессионального развития реализуемые в университетской среде. Студенты принимают участие в педагогических олимпиадах, научно-практических конференциях, круглых столах, конкурсах и других карьерно-ориентированных мероприятиях, что позволяет им удовлетворить свои вариативные образовательные запросы и потребности, совершенствовать профессиональные компетенции. Значимым для Педагогического института им. В.Г. Белинского является конкурс профессионального мастерства студентов «Педагогический дебют», направленный на развитие творческого потенциала будущих педагогов и формирование их активного профессионального отношения к совершенствованию системы образования.

По окончании магистратуры педагоги-исследователи продолжают свое обучение в аспирантуре, выступающей необходимым компонентом непрерывного педагогического образования и способствующей подготовке преподавательских кадров для обучения будущих учителей в вузе.

На послевузовском этапе педагогический институт им. В.Г. Белинского организует и реализует научно-методическое сопровождение педагогов, ориентированное на их профессионально-личностное совершенствование. Педагоги школ могут освоить программы дополнительного профессионального образования ориентированные на повышение квалификации и переподготовку в целях совершенствования профессиональных знаний и компетенций.

Отдельно отметим приоритетный для педагогического института проект «Школа молодого учителя», целью которого является психолого-педагогическое и методическое сопровождение профессиональной деятельности молодых учителей, стаж работы которых не превышает 5 лет.

Выводы. Таким образом, модель непрерывного педагогического образования, реализуемая Педагогическим институтом им. В.Г. Белинского на основе учета особенностей и специфики каждого из выделенных этапов непрерывного педагогического образования направлена на раскрытие личностного и профессионального потенциала педагога. Смысловым стержнем, связывающим этап допрофессиональной подготовки, вузовское образование и послевузовский этап непрерывного образования выступает создание единого образовательного пространства в условиях которого осуществляется развитие личностных качеств, профессиональных способностей, интереса к самообразованию и саморазвитию в русле педагогической профессии.

Перспективным направлением развития модели является построение на ее основе взаимодополняемой системы формального, неформального и информального образования, выявление и нахождение новых образовательных форматов и связей в решении задач развития непрерывного педагогического образования.

Литература:

1. Басюк, В.С. Непрерывность педагогического образования: культурологический контекст / В.С. Басюк, Е.И. Казакова, Е.Г. Врублевская // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2022. – №1. – С. 3-14
2. Гаспарян, Е.В. Технологии преодоления трудностей познавательной деятельности студентов в процессе изучения дисциплин педагогического цикла / Е.В. Гаспарян, Л.М. Гаджихмедова // Вестник СПИ. – 2022. – №3 (43). – С. 61-66
3. Ипполитова, Н.В. Система непрерывного педагогического образования / Н.В. Ипполитова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2018. – №1. – С. 6-12
4. Калининкова, Н.Г. Непрерывное педагогическое образование как парадигма / Н.Г. Калининкова // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – №3. – С. 186-189
5. Ковалев, В.П. Непрерывное педагогическое образование как условие совершенствования подготовки педагогов к профессиональной деятельности / В.П. Ковалев, Т.В. Горбунова // Вестник ЮУрГГПУ. – 2010. – №8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neprerivnoe-pedagogicheskoe-obrazovanie-kak-uslovie-sovershenstvovaniya-podgotovki-pedagogov-k-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 01.10.2024)
6. Осокин, И.В. Непрерывное образование как важная составляющая современной системы образования / И.В. Осокин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2022. – Т. 22, Вып. 2. – С. 213-217

УДК 378

старший преподаватель Дашдамирова Ирина Валерьевна
 ФГБОУ «Смоленский государственный университет спорта» (г. Смоленск);
старший преподаватель Шукаева Елена Михайловна
 ФГБОУ «Смоленский государственный университет спорта» (г. Смоленск)

ЛИЧНОСТНЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ФГБОУ ВО «СМОЛЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ СПОРТА»)

Аннотация. В статье обосновывается значимость профессиональных и личностных качеств преподавателя на современном этапе развития современного образования в высших учебных заведениях. Цель данного исследования заключается в составлении полного портрета идеального педагога-наставника. В статье представлены результаты анкетирования, проведенного среди студентов 1-3 курсов факультета физической культуры, спорта и оздоровительных технологий Смоленского государственного университета спорта. В ходе исследования выявлено отношение студентов к профессиональным и личностным качествам современного преподавателя-наставника. Проведенный анализ научно-методической литературы показал, что идеальный преподаватель – компетентный, квалифицированный, трудолюбивый и надежный специалист, имеющий твердые нравственные принципы, не позволяющие ему изменять своим убеждениям. Респонденты отметили важность особенностей преподавания и коммуникации идеального педагога-наставника: умение доходчиво преподносить материал, творчески организовывать занятия, корректно делать замечание, мотивировать к дополнительной деятельности по предмету и за его рамками.

Ключевые слова: педагог-наставник, профессиональные и личностные качества, современный образовательный процесс, наставничество, педагогический подход, образовательный процесс, профессиональная квалификация.

Annotation. The article confirms the importance of the professional and personal qualities of a teacher at the present stage of the development of modern education in higher educational institutions. The purpose of the research is to compile a complete portrait of the ideal teacher-mentor. The article presents the results of the survey conducted among the 1st-3rd year students of the faculty of physical culture, sports and recreational technologies of the Smolensk state university of sports. The study revealed students' attitudes towards the professional and personal qualities of a modern teacher-mentor. The analysis of scientific and methodological literature showed that the ideal teacher is a competent, qualified, hardworking and reliable specialist who has strong moral principles that do not allow him to change his beliefs. Respondents noted the importance of the teaching and communication features of an ideal teacher-mentor: the ability to present the material clearly, creatively organize classes, make correct comments, and motivate additional activities in the subject and out of it.

Key words: teacher-mentor, professional and personal qualities, modern educational process, mentoring, pedagogical approach, educational process, professional qualifications.

Введение. Глубокая значимость роли педагога и наставничества в современном обществе подтверждается тем, что прошедший 2023 год указом Президента Российской Федерации был объявлен годом педагога и наставника. Современный образовательный процесс отличается стремительным развитием технологий, вариативностью форматов обучения и постоянной трансформацией рынка труда. В связи с этим наставничество становится не просто желательным, а необходимым элементом образовательного процесса. В отличие от традиционного педагогического подхода наставничество предполагает не только передачу знаний от педагога студенту, но и глубокую заинтересованность преподавателя в развитии личности студента.

Наставник не только преподает учебную дисциплину, но и становится своеобразным проводником в мир профессиональной деятельности. Он помогает студенту получить и закрепить теоретические знания и умения, освоить практические навыки, научиться анализировать получаемую профессиональную информацию, решать проблемы, а также понимать и применять полученные знания в реальной жизни.

Деятельность преподавателей вузов, как педагогов-наставников, заключается в первую очередь в формировании у студентов, как профессиональных компетенций, так и личностных качеств. Преподаватель – это не только источник знаний и навыков, но и пример для студентов. Он (преподаватель) мотивирует их (студентов) к саморазвитию, самообучению, самовоспитанию, что способствует умению решать поставленные цели. В целом, наставничество в образовании – это комплексный подход, который не только улучшает качество обучения, но и формирует у студентов критическое мышление, творческие способности, навыки решения проблем, способность к командной работе, ответственность, инициативность.

Процесс становления хорошего педагога – это настоящее искусство, требующее не только глубоких профессиональных знаний, но и неординарных личностных качеств. Нельзя не согласиться с мнением многих выдающихся педагогов, что настоящий педагог, искренне преданный своему делу, должен быть одновременно психологом, разбирающимся в тонкостях человеческой психики, научным работником, владеющим последними открытиями в своей области, увлеченным оратором, способным заинтересовать и мотивировать своих учеников, и талантливым организатором, умеющим создать комфортную и продуктивную учебную среду. В сущности, это всесторонне развитая личность, несущая на себе огромную ответственность за формирование молодых умов.

Таким образом, наряду с профессиональными знаниями очень важными становятся личностные качества педагога, такие, как: эмпатия и понимание: способность входить в положение студента, понять его индивидуальные особенности и потребности. Терпение и толерантность: проявление терпения и понимания к разным стилям обучения, ученикам с различными темпами усвоения материала, а также умение терпимо относиться к ошибкам и недостаткам. Студент, как главный участник образовательного процесса, является неотъемлемой частью этой системы. Его мнение об идеальном преподавателе имеет огромное значение.

Современный студент, опираясь на свой собственный опыт обучения, видит идеального преподавателя как:

- опытного и мудрого наставника, человека, который не только отлично знает свой предмет, но и умеет передать свои знания и опыт в интересной и доступной форме;
- методиста, преподавателя, предоставляющего необходимую методическую помощь студентам и создающего эффективные условия для самостоятельного изучения материала.

Анализ научно-методической литературы показал, что с точки зрения педагогов, имеющих большой опыт и стаж преподавания, идеальный преподаватель – компетентный, квалифицированный, трудолюбивый и надежный специалист, имеющий твердые нравственные принципы, не позволяющие ему изменять своим убеждениям. На таких качествах, как уровень квалифицированности, внимательность, готовность прийти на помощь, справедливость, принципиальность и

объективность, акцентируют внимание более молодые педагоги. Для тех и других важно проявить индивидуальный подход к каждому студенту, создать благоприятную для процесса обучения атмосферу в группе и помочь каждому студенту раскрыть свой потенциал.

Весьма значителен зарубежный опыт оценивания качества преподавания. В США, например, широко применяется система student evaluation of faculty – SEF. В целом преимущества систем оценивания качества образовательного процесса очевидны. Во-первых, оценивание преподавателей студентами ведет к улучшению качества образования: студенческие отзывы позволяют преподавателям узнать о своих сильных и слабых сторонах и внедрять необходимые изменения в свой метод преподавания. Во-вторых, очевидно повышение конкурентоспособности университета: учебные заведения могут приглашать на работу самых популярных преподавателей, которые получают высокие оценки от студентов. В-третьих, прозрачность и отчетность системы оценивания качества преподавания позволяют государству количественно оценить деятельность различных вузов и осуществлять контроль качества преподавания. И в этом случае предполагается обязательная обратная связь со студентами.

Целью данного исследования стало составление полного портрета идеального педагога-наставника глазами студентов 1-3 курсов факультета физической культуры, спорта и оздоровительных технологий Смоленского государственного университета спорта.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- проанализировать научно-методическую литературу;
- выявить личностные и профессиональные качества современного педагога;
- провести анкетирование студентов и сделать соответствующие выводы.

Методы исследования включают анализ, обобщение, анкетирование.

В рамках деятельности по достижению цели, которая была поставлена в рамках настоящего исследования, на базе ФГБОУ ВО «СГУС», в период 2023-2024 гг. был осуществлен эмпирический анализ, направленный на выяснение позиции современных студентов относительно портрета педагога. В рамках данного научного изыскания появилась реальная возможность выяснить, какими именно качествами должен обладать педагог для того, чтобы обеспечивать реализацию профессионального стандарта в сфере обучения и преподавания, а также общения со студентами.

Основным методом проведения, который был нами избран, стало анкетирование. По своему содержанию составленная анкета включала в себя совокупность вопросов, которые были направлены на установление всех внутренних и внешних качеств, которые характеризуют личность преподавателя.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие 115 студентов 1-3 курсов факультета физической культуры, спорта и оздоровительных технологий ФГБОУ ВО «СГУС». Возраст респондентов варьировался в диапазоне от 18 и до 22 лет. Также было обеспечено гендерное равенство респондентов, что предполагало проведение эмпирического исследования в отношении как лиц мужского, так и женского полов. Участие в эмпирическом исследовании было сугубо добровольным. Все респонденты были ознакомлены с предметом проводимого эмпирического исследования, его объектом, целью и задачами. Согласие на участие было получено от всех респондентов, индивидуально.

В ходе анализа и обобщения ответов на вопросы анкеты были получены следующие результаты.

Вопрос, касающийся гендерных различий, выявил, что для 32% респондентов идеальный преподаватель – это мужчина, для 52% – женщина, 16% респондентов сочли, что пол преподавателя не имеет значения.

Возраст педагога выявил разные мнения. 28% опрошенных считают лучшим возрастом педагога 25-30 лет. Однако, большинство респондентов указали наиболее желаемую возрастную категорию 30-40 лет (48%), 15% респондентов отдали предпочтение педагогам зрелого возраста старше 40 лет, а 9% студентов ответили, что возраст преподавателя не имеет значения. В целом, современные студенты не придают особого значения возрасту преподавателя, и он может быть любым.

По ответам на вопросы анкеты видно, что не всем студентам безразличен внешний вид педагогов (26% студентов), однако, большинство абсолютно равнодушно к внешнему виду педагога (74%).

Интересно, что при оценивании профессиональной квалификации педагога образование преподавателя, занимаемая должность на кафедре, в вузе не имеют значимой роли для студентов (72%). Однако, студенты существенно заинтересованы в наличии практического опыта работы по специальности (94%). Респонденты отметили важность особенностей преподавания и коммуникации идеального педагога-наставника: умеет хорошо преподносить материал (98,4%), умеет творчески организовывать занятия (87,2%), умеет использовать случаи из реальной жизни (90,2%), умеет корректно сделать замечание (96%), умеет мотивировать к дополнительной деятельности по предмету и за его рамками (65%). Единодушие студенты проявили при ответе на вопрос об отсутствии у педагога «любимчиков» в группе – 100% респондентов отметили, что такое явление не должно иметь место со стороны педагога. Личная жизнь студентов не должна быть предметом интереса идеального педагога-наставника (74,5%). 58,7% считают, что контакты с родителями нежелательны.

Среди значимых личностных качеств респонденты указали харизматичность (88,2%), умеренную эмоциональность (64%), творческое начало (58,6%), эрудированность (95%), требовательность (77,4%), ироничность (59,9%), пунктуальность (73%), принципиальность и объективность при выставлении оценки (92%).

Особенности речи идеального педагога также не остались без внимания при опросе. Речь преподавателя должна быть четкой (88%), грамотной (93%), эмоционально красочной (56,9%). Безусловно, что доступность объяснения учебного материала имеет большое значение (79%). Речь преподавателя играет важную роль в процессе обучения студента, влияя на его внимание и восприятие изучаемого предмета. Умение грамотно преподносить обучающимся учебный материал, понятно излагать им новый материал, а также умело направлять познавательную деятельность студентов – важное и основополагающее качество любого преподавателя высшей школы.

Темперамент педагога, по мнению 35% опрошенных, преобладает сангвистический. 33% считают, что для преподавателя лучше обладать смешанным типом темперамента. При этом 93% респондентов убеждены, что идеальный педагог-наставник не должен быть вспыльчивым.

На доброжелательность педагога указали 66% опрошенных, 34% студентов привлекает открытость и веселый характер преподавателя.

88% респондентов на вопрос о том, оказывает ли влияние на успеваемость студентов отношение преподавателя, дали положительный ответ.

Главными человеческими качествами идеального педагога признаны доброта – 26%, ум – 43%, умение прощать – 16%, терпение – 11%, чувство юмора – 4%.

Интересно, что студенты отдают предпочтение преподавателям, занимающим активную жизненную позицию. В рамках этого качества студентов привлекают такие характеристики, как: современность (знание новых тенденций и молодежной культуры) – 81%, активность – 74%, жизнерадостность – 78%, отзывчивость – 82%, инициативность – 70%. С точки зрения студентов, эти качества играют важную роль в развитии у них позитивного отношения к преподавателям, учебным дисциплинам и учебному процессу в целом.

Вопрос «Должен ли спорт занимать активное место в жизни идеального педагога?» вызвал утвердительный ответ у 67% респондентов. Лишь 33% опрошенных допускают проявление преподавателем полного равнодушия к спорту и своей физической форме.

Увлеченность музыкой, игрой на музыкальных инструментах, пением, танцами как неотъемлемые качества идеального преподавателя считают 4% студентов. Однако, для большинства студентов не имеет значения, умеет ли их педагог петь.

На предложение продолжить фразу «Преподаватель на занятии для того, чтобы...» студенты все единогласно ответили «учить, давать знания, передавать свой багаж знаний и жизненный опыт».

Выводы. Результаты исследования личностных и профессиональных качеств идеального педагога позволили нам сформулировать портрет идеального педагога-наставника – это женщина 30-40 лет, с доброжелательным, открытым и веселым нравом; в меру эмоциональная; пунктуальная; предпочитает современный стиль в одежде; поддерживает отличную физическую форму; умеет увлечь студентов в мир знаний, способна найти индивидуальный подход к каждому студенту, глубоко знает свой предмет, кроме того, добрая, терпеливая, умеющая прощать.

Очевидно, что профессиональный педагог – это творческий человек, более творческий, чем художник, писатель или музыкант. Он должен уметь продемонстрировать практическую ценность преподаваемой науки. Только так можно привлечь внимание к изучаемому предмету и повысить мотивацию студентов к участию в образовательном процессе.

И самое главное, по мнению студентов, преподаватель-педагог-наставник должен любить свою работу, любить и уважать тех, кому он преподаёт, передает весь свой багаж знаний, умений и навыков.

Сегодняшние студенты – это будущие профессионалы, родители, которые будут формировать представление о педагоге у следующего поколения. Исходя из этого с полной уверенностью можно сказать, что преподаватель – это человек, у которого есть возможность влиять на будущее страны, будущее мира.

Литература:

1. Алпеева, Н.Н. Особенности образа наставника у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности / Н.Н. Алпеева, Т.С. Чалбушева // Ученые записки Алтайского филиала Российской академии народного хозяйства при Президенте Российской Федерации. – 2020. – № 17. – С. 104-111
2. Атласова, С.С. О наставничестве в системе высшего образования / С.С. Атласова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 12(104). – С. 248-251
3. Гарабажий, В.А. Современный преподаватель вуза глазами студентов / В.А. Гарабажий // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – 2011. – № 1. – С. 77-80
4. Гарагуль, К.В. Профессионально значимые качества преподавателя глазами студента / К.В. Гарагуль, С.И. Сорокин // Научный форум. – Сибирь. – 2015. – № 1. – С. 106-107
5. Прохода, В.А. Представления студентов и преподавателей ВУЗа об идеальном педагоге / В.В. Прохода // Социальные явления. – 2015. – № 3. – С. 105-111

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Дедюкина Марфа Ивановна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

магистрант Тарасова Светлана Анатольевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ДОО: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. Автором публикации исследуются теоретические аспекты сущностных качеств профессионализма сотрудников дошкольных организаций. Актуальность рассмотрения данного вопроса продиктована обновлением нормативной базы дошкольного уровня общего образования, а также реалиями вовлечения детей и их законных представителей в сам образовательный процесс. В данной статье осуществлен замысел первоначальной разработки сложной проблемы развития качества труда педагогического сотрудника в то время, как общество и общественность регулярно ввергают его в практику различных нововведений. Особое внимание автор посвятил обоснованию ведущих содержательных компетенций воспитателя массовой группы детского сада. Публикация кратко раскрывает модель перехода педагога ДОО в режим компетентной работы, особенности готовности каждого коллектива воспитателей и специалистов к данному переходу и условия, наиболее способствующие качеству такой трансформации. Также в статье рассмотрены понятийные основы сотрудничества работников дошкольной организации с разным уровнем профессиональных компетенций во взаимосвязи с их методической работой, охватывающей различные аспекты – личностные мотивы профессионального роста, активная позиция в коллективе сотрудников, осознание стандартов работы педагога, признание своей ответственности за безопасность и здоровье ребёнка.

Ключевые слова: профессионализм, коллектив педагогов, профессиональные компетенции, категории компетентностей, развитие профессионализма, педагог-специалист, сотрудничество.

Annotation. The author of the publication examines the theoretical aspects of the essential qualities of professionalism of employees of preschool organizations. The relevance of considering this issue is dictated by the update of the regulatory framework of the preschool level of general education, as well as the realities of involving children and their legal representatives in the educational process itself. In this article, the idea of the initial development of a complex problem of developing the quality of work of a teaching staff member is realized at a time when society and the public regularly plunge him into the practice of various innovations. The author devoted special attention to the justification of the leading content competencies of a mass group teacher of a kindergarten. The publication briefly reveals the model of transition of a preschool teacher to the mode of competent work, the features of the readiness of each group of educators and specialists for this transition and the conditions that most contribute to the quality of such transformation. The article also examines the conceptual foundations of cooperation between employees of a preschool organization with different levels of professional competencies in connection with their methodological work, covering various aspects - personal motives for professional growth, an active position in the team of employees, awareness of the standards of the teacher's work, recognition of their responsibility for the safety and health of the child.

Key words: professionalism, teaching staff, professional competencies, categories of competencies, development of professionalism, specialist teacher, cooperation.

Введение. Современная система образования в России переживает значительные преобразования, обусловленные изменениями в культурно-исторической модели развития общества. Действующий профессиональный стандарт педагога дошкольного образования, положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также сама структура дошкольных образовательных организаций и ожидания общества «требуют от педагога непрерывного профессионального роста». Важно сохранить верность выбранной профессии, не потеряв интереса к своей деятельности и оставаясь преданным своему призванию [1; 2; 3].

Профессиональная работа в дошкольных образовательных организациях связана со множеством вызовов, с которыми регулярно сталкиваются как воспитатели, так и специалисты. Среди них – высокая нагрузка в группах, строгие требования профессиональных стандартов, ответственность за здоровье и безопасность детей, а также увеличивающийся объем документации и отчетности. Эти факторы «создают в коллективах дополнительные сложности, требуя от сотрудников не только эмоциональной устойчивости, но и высокого профессионализма во владении компетенциями» [8].

В качестве методологической основы исследования был применен компетентностный подход, освещенный в психолого-педагогической литературе по изучаемой проблеме (работы И.Б. Бичевой, Е.В. Бондаревской, М.С. Задворной, А.К. Марковой, В.А. Метаевой, В.А. Сластенина, Т.Г. Хановой, А.В. Хуторского и др.), а также при рассмотрении актуальных требований, предъявляемых к профессиональной деятельности педагогов.

На базе вышеизложенного складывается необходимость целостных трансформаций в ходе управления в ДОО профессиональным развитием педагогов и организации его методического сопровождения. Ведь, как считают И.Б. Бичева, Т.Г. Ханова, содержание этих преобразований затрагивает разные сферы – «профессиональных отношений, ценностных ориентаций и принятия ценностей педагогики как значимых, а также в развитии способностей к решению профессиональных и социально-коммуникативных проблем на основе методологии, содержания и технологий профессионального развития» [5, С. 190].

В данной статье поставлена цель исследования: теоретическое изучение ведущих профессиональных компетенций педагогов ДОО.

Исходя из этого, обозначена проблема необходимости выделения наиболее ценных качеств педагога сферы дошкольного образования в аспекте его профессионализма. Данные вопросы рассматриваются через обоснование психолого-педагогических и методических позиций взаимодействия его как специалиста со всем участниками образовательного процесса – детьми, родителями и педагогами.

Изложение основного материала статьи. Стоит согласиться с интерпретацией А.В. Хуторского в понимании термина «компетентность» как способности человека владеть определенной компетенцией, включающей «его личностное отношение к ней и к предмету деятельности, а также наличия у него существенного объема знаний и опыта». При этом «компетенцию» можно определить как область вопросов, в которых человек обладает достаточной осведомленностью. Такое толкование вполне стыкуется с концептуальным взглядом автора на человека, природе которого всегда свойственно самому учиться и обучать других. Поэтому высокий уровень компетентности педагога связан с накоплением опыта внимательного выявления и последующего развития у детей их собственных механизмов самообразования [12].

Можно признать верной позицию исследователя Ю.А. Афонькиной, согласно которой понятие профессиональной компетентности является составной частью профессионализма. Это обусловлено тем, что комплекс профессиональных компетенций отражает ответственное и качественное выполнение специалистом своих профессиональных обязанностей. Автор рассматривает «умение решать педагогические задачи в качестве ключевого компонента профессиональной компетентности», подчеркивая его ведущую роль в структуре понятия «профессионализм» [4, С. 27].

В.А. Метаева полагает, что компетентность и компетенция представляют собой взаимосвязанные и взаимозависимые категории: любой человек, обладающий компетентностью, но лишенный компетенции, не способен полноценно реализовать свои способности «в социально значимых аспектах» [9, С. 57]. Вместе с тем автором замечено бытующее сегодня общественное явление, когда людей уже и не удивляет усилившийся рост новоявленных компетенций педагога, таких как – информационная, цифровая, исследовательская, экспертная, владение программами инклюзивного образования, креативная, риторская и др. Ведь хорошего навыка владения подобной осведомленностью общество и время ожидают от всех рядовых субъектов коллектива (конечно, в разной степени требований).

Как указывает В.И. Загвязинский, каждый педагог «должен искать лучшие варианты, сравнивать эффективность различных подходов и средств обучения и воспитания, искать уникальные решения в меняющихся и нередко нестандартных ситуациях» [6, С. 90]. Кроме того, действуя на злобу дня, иногда он бывает вынужден применять не совсем популярные в педагогической среде приемы воздействия на своих подопечных – внушение, демонстрация слабости, манипуляция. Но и в этих случаях у педагога всегда есть путь использования механизмов субъект-субъектного взаимодействия с детьми. Ведь время диктует педагогу заниматься поиском как средством самоутверждения в среде себе подобных и решения задач самореализации, чему помогает развитие профессионализма. Тем более, что новые стандарты приветствуют такие умения как умение оценивать новые факты, выдвигать в коллективе свои предположения, предусматривать способы преобразования реальности, а также, самое главное, навык предвосхищения событий, поступков и явлений.

М.С. Задворной однозначно подмечена необходимость «обновления системы повышения квалификации педагогов дошкольного образования в ответ на происходящие социальные изменения, на новые вызовы времени и общества в условиях реализации Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации»». Для решения обозначенной проблемы автором предложена обновленная система «многоуровневого непрерывного обучения сотрудников дошкольных организаций», ...позволяющая каждому сотруднику организации «идти в ногу со стандартами и соответствовать многим ожиданиям заказчика услуг. Важно, чтобы у него была «готовность к непрерывности в накоплении ... знаний, их переосмыслению и совершенствованию» [7, С. 140].

К ключевым элементам профессиональной компетентности педагогов многие исследователи относят: интеллектуальные компетенции; владение хорошим коммуникативным опытом и навыками общения; компетенции специалиста в умении работать с любыми видами информации; владение рефлексией и способностью к самоанализу [5; 6; 9; 12].

Между тем, подобным сложным комплексом качеств профессионала в сфере методической работы владеют единицы субъектов и далеко не каждый может его усвоить педагог-специалист на практике. Кроме того, траектория развития личности как специалиста имеет субъективные трудности, поэтому каждый из них на опыте имеет свой индивидуальный путь продвижения в этом смысле: бывают и успехи, и достижения, и моменты некоторого спада (в силу этого у субъекта всегда есть, к чему стремиться).

И.Д. Сорвачева убеждена, что специалист должен грамотно владеть определенным арсеналом навыков и качеств [11, С. 213]. Понятие компетентности охватывает не только познавательные и практические механизмы, но также – социальные, этические, мотивационные и поведенческие компоненты. Оно вбирает в себя не только результаты, но и систему ценностей как «потребность и архиважную проблему системы образования». Учитывая это, исследователь акцентирует внимание научной аудитории на следующих категориях компетентностей:

– универсальные компетентности (базис для профессионального становления и развития специалиста, особенно в контексте инновационных методических процессов коллектива, обеспечивающий гибкость и адаптивность к изменениям профессиональной среды);

– профессиональная компетентность (как интеграция ключевых аспектов педагогической деятельности, включая теоретические знания, практико- методические навыки и личностные качества, что отражает целостность и многогранность профессиональной подготовки педагога);

– предметные компетентности (направлены на прямую поддержку успешной реализации обязанностей профессионала с конкретными приоритетами предметного содержания и методами преподавания, направленными на повышение эффективности педагогической деятельности) [11, С. 214].

Анализируя рассмотренные источники по выделенной проблеме, можем отметить, что необходимые для конкретного решения в данный момент времени профессиональные задачи педагог всегда обозначает сам: после долгих размышлений и преодоления некоторых сложностей, когда обнаруживается, что всё находится на поверхности ситуации – либо профессиональной, либо бытовой. Поэтому успешное введение в практику компетентностного подхода напрямую зависит от ближайшей сферы коммуникации и взаимодействия, в которой развивается педагог (как сотрудник или просто как человек).

В целом мы согласны с Т.Г. Сальниковой, что формирование компетенций происходит в процессе обучения, причем не только в рамках коллектива сотрудников, но и под влиянием семьи, социального окружения, профессиональной деятельности, а также социокультурных, политических, религиозных и пр. факторов [10, С. 7].

В то же время, любому педагогу-специалисту дошкольного образования необходимо обладать определенными набором компетенций – когнитивных, операционально-технологических, мотивационных, этических, социальных и поведенческих. Как того требует Стандарт, предлагающий для него целый перечень профессиональных компетенций: знание специфических основ дошкольного образования; комплекс знаний об общей устойчивой последовательности этапов детского развития и становления личности ребёнка в возрасте 2-7 лет; владение умением организовывать ведущие виды деятельности в дошкольников; умение применять теорию и методику физического, познавательного и личностного развития детей на практике; владение навыками планирования, осуществления и анализа образовательной работы с детьми в соответствии с ФГОС ДО; претворение в жизнь компетенций по созданию в сотрудничестве психологически комфортной и достаточно надёжной образовательной среды, обеспечивающей безопасность жизни детей, содействующей сохранению и укреплению их здоровья и поддержание эмоциональной стабильности; достаточный уровень владения ИКТ-компетенциями, необходимыми для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми.

Авторы стандарта подчеркивают, что заявленный набор компетенций служит основой профессиональной деятельности педагога в коллективе детского учреждения, обеспечивая качественное выполнение им своих задач, связанных с воспитанием и обучением детей. Однако в реальной методической практике нередко выявляются значительные расхождения между неким ожидаемым и фактическим уровнем профессиональной компетентности специалистов. Исходя из этого, предлагаем обратить внимание на основные проблемы и противоречия в деятельности педагогов ДОО.

1. Превалирование авторитарной модели взаимодействия в реалиях методической работы коллектива. До сих пор в большинстве дошкольных образовательных организаций сохраняется авторитарный стиль управления детской активностью и группой коллег. Это затрудняет формирование субъект-субъектных отношений между воспитателями, детьми и их родителями, особенно у начинающих специалистов.

2. Следование на практике инструктивному подходу. Большинство педагогов с длительным стажем работы чаще ориентируются на строгие инструкции и стандартные процедуры, ограничивая свои возможности для творческой самореализации и гибкости в образовательной деятельности.

Между тем, у современного общества есть новоявленные потребности. Соответствующие этому условия требуют появления воспитателей, которые могут самостоятельно разрабатывать и выстраивать систему работы, ориентированную на субъектность ребёнка. Для того чтобы ребёнок мог стать полноценным субъектом образовательного процесса, всё-таки необходимо, чтобы он встретил в лице педагога такого профессионального субъекта, который и сам способен к творческому и осознанному взаимодействию.

Необходимо подчеркнуть роль самообразования и профессионального роста в коллективах детских садов, для чего важна готовность педагогов к самообразованию и профессиональному развитию. Этот момент становится ключевым индикатором профессиональной компетентности воспитателей и специалистов, так как именно способность творчески применять вновь обретенные знания и навыки в практической деятельности напрямую влияет на качество их работы. Здесь важно также осознать и признать необходимость непрерывного образования, когда современные реалии требуют от педагогов постоянного повышения степени своей осведомлённости в регулярно появляющихся нововведениях. Тем не менее, на практике многие специалисты ограничиваются в методической работе только формальными курсами повышения квалификации, не углубляясь в системное самообразование, что приводит к недостаточной адаптации к новым требованиям и вызовам.

Современные условия требуют от педагогов дошкольных образовательных организаций активного участия в инновационных процессах, внедрении новых программ и технологий взаимодействия с детьми и их родителями. В таких обстоятельствах методической работы всесторонняя и объективная оценка профессиональных навыков воспитателей становится особенно важной. Регулярное обсуждение в коллективе их компетенций способствует стремлению к саморазвитию и профессиональному росту, где ключевую роль играет самооценка личности. Поэтому в рамках организации необходима система, направленная на развитие профессиональных качеств сотрудников (Рисунок 1).

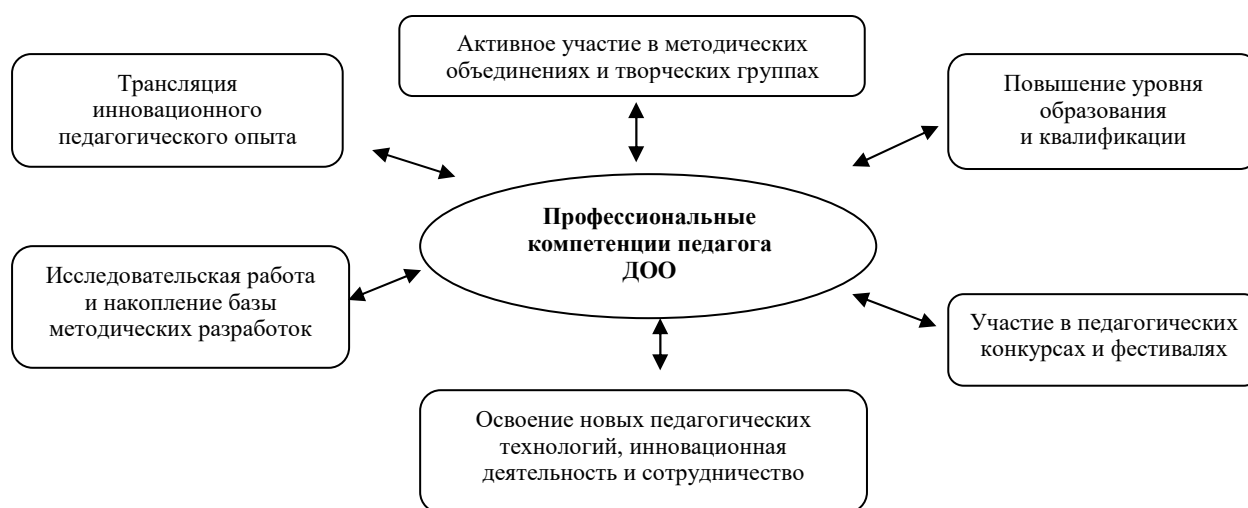


Рисунок 1. Система развития профессиональных компетенций педагогов ДОО

Основные векторы развития компетентной подготовленности педагогов ДОО включают: участие в методических сообществах и творческих союзах для стимулирования опытно-исследовательской и проектной деятельности; вовлечение в инновационные процессы для освоения современных образовательных моделей; психолого-педагогическую поддержку как начинающих, так и опытных воспитателей через наставничество, открытые занятия, взаимные посещения и участие в профессиональных конкурсах; обобщение педагогического опыта через работу с научной литературой, проведение семинаров и вебинаров; развитие педагогической культуры с помощью тренингов, мастер-классов, деловых игр и других форм.

Чем выше уровень профессионализма педагогов, тем высококачественнее образовательный процесс. Действенная система работы с кадрами не только повышает компетентность, но и укрепляет коллектив. Даже если педагог пока не соответствует всем предписаниям Профессионального стандарта, он должен использовать его как ориентир для постоянного совершенствования в обучении и воспитании детей.

Выводы. Современные вызовы сегодняшнего дня требуют от педагогов детских организаций активного включения в новаторскую активность, искренней заинтересованности и участия во внедрении новых разработок и программ взаимодействия с детьми и родителями. Поэтому здесь и важна некая система стандартов, которая сможет определить основные маршруты развития квалифицированных специалистов и их компетенций по профессиональной работе с маленькими детьми.

Грамотно построенная система работы с педагогическими кадрами всегда приведёт не только к улучшению уровня их профессиональной компетентности, но и сплотит весь коллектив как социальную группу. Тем не менее, даже если сегодня педагог не может похвастаться полным соответствием всем критериям Профессионального стандарта, его тем не менее можно и даже нужно рассматривать как образцовый ориентир в педагогической деятельности и постепенно совершенствоваться, дабы более успешно подходить к обучению, развитию и воспитанию подрастающего поколения.

Таким образом, эффективность работы воспитателя напрямую зависит от его стремления к профессиональному самосовершенствованию. Постоянное повышение уровня компетентности, творческий подход к восполнению комплекса качеств своей осведомлённости и ориентация на субъектность ребёнка являются не только залогом успеха в деятельности педагога, но и основой формирования качественного образовательного процесса.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [от 29.12.2012 (ред. от 30.12.2015)] / «КонсультантПлюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174
2. Приказ Минобрнауки России «Об организации в МО РФ работы по разработке и применению профессиональных стандартов в сфере образования и науки на 2015–2018 гг.» № 536 [от 27.05.2015] // Вестник образования России. – 2015. – № 15. – С. 51-56
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Минобрнауки РФ, приказ № 1155 [от 17.10.2013]. – URL: <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
4. Афонькина, Ю.А. Аудит личностных качеств и профессиональных компетенций педагога ДОО. Диагностический журнал. ФГОС / Ю.А. Афонькина. – Москва: Учитель, 2020. – 185 с.
5. Бичева, И.Б. Профессиональное развитие педагога дошкольного образования: пространство реализации индивидуальных возможностей / И.Б. Бичева, Т.Г. Ханова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2021. – № 2(38). – С. 190-203. – URL: http://vestospu.ru/archive/2021/articles/14_38_2021.pdf. DOI: 10.32516/2303-9922.2021.38.14
6. Загвязинский, В.И. Методология педагогического исследования: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. / В.И. Загвязинский. – Москва: Юрайт, 2017. – 119 с.
7. Задворная, М.С. Становление и развитие педагогов дошкольной образовательной организации в процессе непрерывного обучения / М.С. Задворная // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 2(168). – С. 138-142
8. Майер, А.А. Сопровождение профессиональной успешности педагога ДОУ. Методическое пособие / А.А. Майер, Л.Г. Богославец. – Москва: Сфера, 2012. – 128 с.
9. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57-61
10. Сальникова, Т.Г. Активные методы обучения в повышении профессиональной компетентности педагогов ДОУ / Т.Г. Сальникова. – Москва: Детство-Пресс, 2017. – 74 с.
11. Сорвачева, И.Д. Профессиональные компетенции и компетентность педагога / И.Д. Сорвачева // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2022. – № 74(2). – С. 212-215

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент **Дорошенко Татьяна Николаевна**
Государственное автономное образовательное учреждение высшего
образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

РОССИЙСКАЯ СЕМЬЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ

Аннотация. Целью статьи «Российская семья в контексте современных вызовов» является популяризация и продвижение традиционных российских ценностей, которые охватывают широкий спектр устойчивых и жизнеспособных общечеловеческих ценностей – фундаментальных ориентиров и норм, моральных ценностей, являющихся абсолютным стандартом для людей множества культур и эпох, в частности, к ним можно отнести такую ценность как социальный институт – семья, подмена и отказ от которой, по мнению лидеров российского общественного мнения и экспертов, является экзистенциальной угрозой для российского государства. Поэтому инициативы по пропаганде традиционных российских ценностей поддерживаются и продвигаются в России на уровне государственной политики. В современных реалиях российскому сообществу приходится противостоять, вплоть до законодательных ограничений, неприемлемым чуждым и фиктивным нетрадиционным ценностям, агрессивно навязываемым со стороны западного либерального сообщества, пропаганда которых все чаще принимает экстремистскую направленность. Знания о таких российских ценностях, в противопоставлении нетрадиционным, должны быть доведены до интересантов, и в первую очередь, – до молодежного сообщества, значимую часть которого представляет собой студенчество. В статье автор приводит данные проведенного исследования среди бакалавров второго и третьего курса мужского и женского пола Института психологии и комплексной реабилитации Московского государственного педагогического университета (далее – ИПКР МГПУ). В процессе проведенного исследования анкетированные студенты проявили высокий неподдельный интерес к вопросам традиционных российских ценностей, как обязательную часть культурных, национальных и местных традиций с высокой духовной и религиозной подоплекой – тех традиций, которые сложились веками, без которых невозможно дальнейшее существование российской уникальной цивилизации, традиций, которые являются неотъемлемой частью национального кода каждого настоящего российского гражданина. При этом, при постановке проблематики исследования, автор выявил у опрошенных недостаточно развитые или полностью отсутствующие необходимые компетенции в области подготовки к семейной жизни, заключения традиционного брака, создания и сохранения семьи, умения семьи, – как малого социума, противостоять современным вызовам. Социальный институт семья и брак, в частности, в прошлом, настоящем и, автор уверен, будущем общественном устройстве России занимал и будет занимать одну из наиважнейших незаменимых ролей. Отмечая столь значимую роль семьи, отвечая на запрос молодежного сообщества, автор планирует проведение наиболее широкомасштабного исследования с анкетированием около двух тысяч студентов МГПУ. После сбора данных, анализа материалов, постановки проблематики, будет выдано заключение с рекомендациями к дальнейшей образовательной деятельности вуза с разработкой новых образовательных программ, элективных модулей, организацией и проведением конференций, конгрессов и форумов с международным участием и высокой медийной активностью в области телевидения, социальных сетей и печатной продукции с целью продвижения и популяризации, пропаганды традиционных российских ценностей.

Ключевые слова: традиционные российские ценности, семья, брак, исследование, современные вызовы, пропаганда.

Annotation. The purpose of the article "The Russian family in the context of modern challenges" is to popularize and promote traditional Russian values, which cover a wide range of sustainable and viable universal values - fundamental guidelines and norms, moral values that are the absolute standard for people of many cultures and eras, in particular, they include such a value as a social institution – the family. the substitution and rejection of which, according to the leaders of Russian public opinion and experts, is an existential threat to the Russian state. Therefore, initiatives to promote traditional Russian values are supported and promoted in Russia at the level of public policy. In modern realities, the Russian community has to resist, to the point of legislative restrictions, unacceptable alien and fictitious non-traditional values aggressively imposed by the Western liberal community, the propaganda of which increasingly takes on an extremist orientation. Knowledge about such Russian values, as opposed to non-traditional ones, should be brought to the interested parties, and first of all, to the youth community, of which students are a significant part. In the article, the author cites the data of a study conducted among second- and third-year male and female bachelors at the Institute of Psychology and Integrated Rehabilitation of Moscow State Pedagogical University (hereinafter referred to as IPCR MSPU). In the course of the conducted research, the interviewed students showed genuine interest in the issues of traditional Russian values as an obligatory part of cultural, national and local traditions - those traditions that have developed over the centuries, without which the continued existence of a unique Russian civilization is unthinkable, traditions that are an integral part of the national code of every true Russian citizen. At the same time, when setting the research issues, the author revealed that the respondents had insufficiently developed or completely lacked the necessary competencies in the field of preparing for family life, entering into a traditional marriage, creating and preserving a family, and the ability of the family, as a small society, to withstand modern challenges. The social institution family and marriage, in particular, has occupied and will continue to occupy one of the most important and irreplaceable roles in the past, present and, the author is sure, in the future social structure of Russia. Noting such a significant role of the family, responding to the request of the youth community, the author plans to conduct the most extensive research with a survey of about two thousand students of the Moscow State Pedagogical University. After data collection, analysis of materials, and formulation of issues, a conclusion will be issued with recommendations for further educational activities of the university with the development of new educational programs, elective modules, organization and holding of conferences, congresses and forums with international participation and high media activity in the field of television, social networks and printed products in order to promote and popularize propaganda traditional Russian values.

Key words: traditional Russian values, family, marriage, research, modern challenges, propaganda.

Введение. В Московском городском педагогическом университете с 2024 года реализуется программа «Пропаганда традиционных российских ценностей» (далее – Программа). Одним из начальных составных этапов программы является грантовый проект «Российская семья в контексте современных вызовов» (далее – Проект). В свою очередь, статья

«Российская семья в контексте современных вызовов» (далее – статья) является одним из образовательных продуктов, которые будут созданы в рамках реализации Проекта.

Программа, Проект и статья являются звеньями рабочей программы по воспитанию студентов МГПУ реализуемой в соответствии с Федеральным законом от 31 июля 2020 года № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» [3], а так же в соответствии со Стратегией национальной безопасности РФ (Указ Президента РФ от 31 декабря 2015 года № 683) и Конституцией РФ определяющей основные ценности, имеющие высокую роль в организации воспитательного процесса, среди которых – семья [4].

В авторской высокорейтинговой программе Н. Михалкова с аудиторией 13 млн. человек «Бесогон: Пока не Позднер» от 17.11.2024 была приведена статистика, согласно которой лишь 45% студенчества и 8% научного сообщества поддерживают проведение СВО в защиту наших свобод и традиционных российских ценностей [1]. Приведенная статистика указывает на недоработки вузов в пропагандистской и воспитательной работе среди молодежи при существующих глобальных вызовах. Самым опасным, по своей сути – экзистенциальным, из современных вызовов для традиционной российской семьи, как ценностной основы общества, является оголтелая пропаганда чуждых российскому гражданину нетрадиционных глобалистских ценностей. От западных элит исходит поток лживых либеральных постулатов, вызывающих в российском обществе когнитивный диссонанс, по причине различия культурных, национальных традиций и обычаев между англосаксами и народами России. Экстремистская тематика либеральной пропаганды является одним из средств ведоной западом гибридной войны против России, наша победа в которой должна быть добыта не только на полях сражений, но и в лекционных аудиториях вузов в борьбе за умы подрастающего поколения. Молодежному сообществу необходимо доводить и разъяснять цели Программы, Проекта и статьи, продвигая в студенческой среде здоровые консервативные близкие российскому обществу идеи, как оружие против невежества, мракобесия, человеконенавистничества, извращений, а порой, и откровенного сатанизма.

Изложение основного материала статьи. Программа, Проект и, в частности, статья, поможет популяризовать и продвинуть в молодежной среде традиционные российские ценности, среди которых одна из важнейших – семья. Реализация проекта повлияет на заключение большего количества браков, то есть на создание большего количества семей, уменьшению количества разводов, увеличению числа детей в отдельно взятой семье в вузе – МГПУ среди молодежи самого репродуктивного возраста, что, в конечном итоге, вызовет отложенный эффект – повышение коэффициента рождаемости. Автор полагает, что проект, в течении одного года, будет широко растиражирован в федеральном масштабе среди вузов РФ и окажет значительное влияние как на повышение коэффициента рождаемости, так и на демографическую ситуацию в России в целом уже к концу 2026 года. Вклад проекта, в рамках работы с молодежным сообществом МГПУ, в общее дело улучшения демографической ситуации в РФ в целом, будет оценен к сроку завершения проекта – 15.05.2026 посредством формирования, ведения и анализа соответствующей локальной статистики, после анкетирования целевой аудитории магистрантов и бакалавров МГПУ и сопоставления данных до реализации образовательной части Проекта и после реализации.

Осуществляя Проект, автор провел исследование, с анонимным опросом 59 бакалавров Института психологии и комплексной реабилитации Московского государственного педагогического университета второго и третьего курса, среди которых 15,3% мужского и 84,7% женского пола. Анкетирование проводилось на базе YANDEX FORMS с созданием QR кода и регистрацией каждого ответа опрашиваемого по индивидуальному ID с подведением итогов в виде наглядных статистических диаграмм.

Таблица 1

Анализ ответов опрошенных студентов МГПУ

Наименование вопроса	Ответы студентов (%)
1. Какие жизненные приоритеты Вы предпочтете? Выберите одно утверждение из предложенных	Семья, любовь – 93%
2. Какое утверждение о семье Вам ближе всего? Выберите одно утверждение из предложенных	Каждому россиянину необходимо в свое время создать семейный очаг, семью, без этого не обойтись – 88%
3. Каким семейным ценностям вы отдадите приоритет? Выберите три утверждения из предложенных	3.1. Любовь к супругу, супруге – 97% 3.2. Единство в семье, взаимопомощь – 98% 3.3. Комфорт быта, семейный очаг – 95% 3.4. Традиции семьи, родственное общение – 91% 3.5. Психологическая и эмоциональная комфортность, стрессовая защищенность – 98% 3.6. Сексуальные отношения на постоянной основе – 79% 3.7. Реализация отцовских и материнских предназначений в том числе через любовь к детям – 95% 3.8. ЗОЖ – 84% 3.9. Патриархальные традиции, почитание старших – 91% 3.10. Финансовая стабильность, придающая уверенность в совместном будущем – 98% 3.11. Каждому члену семьи необходимо свое личное неприкосновенное пространство – 86% 3.12. Каждому члену семьи необходимо периодически, как можно чаще, проводить время без семьи с друзьями – 39% 3.13. У каждого члена семьи свои независимые интересы – 60% 3.14. У каждого члена семьи личный независимый бюджет, кроме недееспособных – 13% 3.15. Содержание недееспособных членов семьи – тяжелая необходимость, неприятная обязанность – 13%
4. Вы можете считать образцовой вашу семейную жизнь с родителями?	4.1. Скорее да, чем нет – 34% 4.2. Да – 24%

Выберите одно утверждение из предложенных	4.3. Нет – 24% 4.4. Затрудняюсь ответить – 12% 4.5. Мне родителей откровенно жаль – 7%
5. Чем бы Вы приоритетно мотивировались при заключении брака? Выберите три утверждения из предложенных вариантов	5.1. Любовь к супругу, супруге – 23% 5.2. Психологическая и эмоциональная взаимопомощь – 18% 5.3. Рождение детей – продолжателей рода – 17% 5.4. Совместный досуг, отдых, ЗОЖ – 10% 5.5. Продолжение рода, уважение к семейным традициям – 9% 5.6. Постоянство в интимной жизни – 6% 5.7. Обустройство быта – 5% 5.8. Передача жизненного опыта – 5% 5.9. Самореализация, самовыражение – 4% 5.10. Меня обеспечит муж/жена – 3% 5.11. Всегда мечтал/ мечтала стать домашним тираном, подчинять и властвовать – 0,4% 5.12. Я старый/ старая, время не терпит – 0%
6. Как Вы считаете изменилось общественное мнение по отношению к созданию семьи, заключению брака в современном обществе? Выберите одно утверждение из предложенных	6.1. Ценностная шкала в обществе стремятся к «нолю» – 75% 6.2. Ценностная шкала не изменилась – 19% 6.3. Ценностная шкала выросла – 6%
7. Как Вы относитесь к нетрадиционному браку, какая из форм такового для Вас приемлема? Выберите одно или несколько утверждений из предложенных	7.1. Гражданский брак – 40% 7.2. Принципиальный отказ от рождения детей – 26% 7.3. Брак зарегистрированный в ЗАГСе без ведения общего хозяйства – 7% 7.4. Однополый брак – 7% 7.5. Брак «по-шведски» – 4% 7.6. Свободные отношения, когда супруги позволяют друг другу отношения с третьими лицами – 3% 7.7. Многоженство, отношения с содержанками – 3% 7.8. Прочее (сформулируйте сами) – 2%
8. Какую форму брака Вы предпочитаете? Выберите одно утверждение из предложенных	8.1. Свободные отношения без церковного брака и без официального оформления в госорганах – 2% 8.2. Церковный брак с официальным оформлением в госорганах – 46% 8.3. Официально оформленный брак без церковного венчания – 51% 8.4. Церковный брак без регистрации в госорганах – 2% 8.5. Нетрадиционный брак с супругой, супругом одного пола – 0%
9. Как Вы относитесь к ниже предложенным формам семейной организации жизни? Выберите одно утверждение из предложенных	9.1. Все важные решения принимаются сообща, муж и жена имеют равноценные права – 78% 9.2. Все важные решения принимаются мужем, патриархат – 22% 9.3. Все важные решения принимаются женой, матриархат – 0% 9.4. Теща/ свекровь решит все вопросы за Вас – 0%
10. В каком возрасте заключение брака оптимально? Выберите одно утверждение из предложенных	10.1. От 21 до 25 лет – 51% 10.2. от 26 до 35 лет – 27% 10.3. Возраст не важен – 20% 10.4. Я за мезальянс. Чем больше разница в возрасте и социальном положении, чем старше обеспеченный муж/жена, тем лучше – 2% 10.5. До 20 лет – 0% 10.6. Свыше 36 лет – 0%
11. Какую разрушительную роль, по Вашему мнению, оказывает глобализация и пропаганда западных либеральных ценностей на формирование семейных ценностей в современных реалиях среди российской молодежи? Какие проявления Вы наблюдаете? Выберите одно или несколько утверждений из предложенных	11.1. Ослабляется и разрушается традиционная ценностная основа, ценность брака и семьи – 27% 11.2. В снижении коэффициента рождаемости – 20% 11.3. В распространении чуждых россиянам нетрадиционных форм брака – 19% 11.4. Отказ от «живого» общения, переход в виртуальные миры (создание сайтов для знакомств, цифровые ЗАГСы, специфические компьютерные игры) – 12% 11.5. Создание большего количества межконфессиональных и межнациональных браков – 10% 11.6. В росте супружеских измен – 7% 11.7. В появлении большого количества браков с неравным возрастом, социальным положением, интеллектом – 2%
12. Как Вы думаете, у семьи есть будущее? Выберите одно утверждение из предложенных	12.1. Да, есть, только семья трансформируется, но не исчезнет – 76% 12.2. Да, есть, появится необходимость к возвращению традиционной семьи (патриархальной, многодетной) – 22% 12.3. Нет, в будущем семья не будет нужна – 2% 12.4. Социальный институт семьи отменяют на законодательном уровне – 0%
13. Как Вы относитесь к незарегистрированному браку (сожительству)? Выберите одно утверждение из предложенных	13.1. Безразлично – 42% 13.2. Не одобряю – 40% 13.3. Одобряю – 17% 13.4. Живу в незарегистрированном браке – 0% 13.5. Признаю только незарегистрированный брак – 0%
14. Сколько детей должно быть в семье? Выберите одно утверждение из предложенных	14.1. Два – 71% 14.2. Три и более – 20% 14.3. Один – 3% 14.4. Не менее десяти, как в старые добрые времена – 3% 14.5. Ни одного, продолжение моего рода абсолютно бессмысленное занятие – 2%
15. Пожалуйста, укажите, Ваш пол	15.1. Женский – 85%

	15.2. Мужской – 15%
16. Пожалуйста, укажите, Ваше семейное положение	16.1. Нахожусь в отношениях – 46% 16.2. Не замужем, не женат – 41% 16.3. Замужем, женат – 12% 16.4. Разведена, разведен – 2%
17. Оцените по пятибалльной системе качество электива «Молодая семья»	17.1. Пять баллов – 66% 17.2. Четыре балла – 20%
18. Будете ли Вы рекомендовать другим студентам электив «Молодая семья»	18.1. Да – 93% 18.2. Нет – 7%

Анкетирование проводилось среди бакалавров, которые прошли обучение по программе элективного модуля «Молодая семья» в рамках реализации программы «Пропаганда традиционных российских ценностей» МГПУ. В процессе обучения и при анкетировании, на основании полученных подробных отзывов, у студентов был выявлен повышенный интерес к вопросам подготовки к браку, совместной семейной жизни, отвечающей именно традиционным культурным, местным и национальным традициям с духовной религиозной подоплекой. В то же время у опрошенных наблюдается недостаточно высокий уровень компетенций в сфере психологической готовности к созданию семьи, которая включает в себя такие компоненты, как:

- а) осознание значимости семьи, как социального института и лично значимой формы организации жизнедеятельности личности;
- б) наличие адекватных семейно-брачных представлений;
- в) наличие определенной суммы знаний по психологии создания и сохранения семьи; понимание функционирования семьи в условиях современных вызовов [2].

Выводы. По результатам проведенного исследования, а также на основании личностной рефлексии образовательного опыта и опыта коллег МГПУ, автор выдвинул гипотезу об актуальности Программы, Проекта и статьи, о растущем остром запросе со стороны государства и общества и, в частности, молодежного студенческого сообщества МГПУ, на популяризацию и продвижение российских классических традиционных ценностей. С целью подтверждения гипотезы, применяя метод эмпирического уровня, автор в январе 2025 года начал работу по наиболее масштабному анкетированию магистрантов и бакалавров МГПУ в объеме около двух тысяч опрошенных. Масштабируя опрос и анкетирование, автор исключит статистические неточности и погрешности, достигнет большей реалистичности и достоверности собранных статистических материалов, которые лягут в основу следующего исследования. Проводя подсчет ответивших «да» или «нет», измеряя уровень заинтересованности, выросший или снизившийся средний балл вовлеченности, автор проведет сравнение этих показателей – критериев успешности Проекта и Программы, и на основании собранных статистических данных, опираясь на экспериментально доказанные факты будет найдена причинно-следственная связь между компетенциями студентов, их запросами, интересами и государственными образовательными, пропагандистскими и общественно – политическими программами, доказано, что существует молодежный запрос на продвижение и популяризацию близких нашему человеку ценностей – в этом причина создания Программы, Проекта и статьи, направленных на создание нужных компетенций и соответствующих образовательных продуктов, и таким образом подтверждена выдвинутая гипотеза.

Литература:

1. Бесогон ТВ: сайт. – 2011. – URL: <https://besogontv.ru/videos/> (дата обращения 01.02.2025)
2. Каталог проектов Филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный социальный университет» в г. Ставрополе. – Ставрополь: Альфа Принт, 2010. – 116 с.
3. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся: Федеральный закон № 304-ФЗ: [принят Государственной Думой 22 июля 2020 г.: одобрен Советом Федерации 24 июля 2020 г.]
4. Российская федерация. О стратегии национальной безопасности Российской федерации: Указ Президента Российской Федерации № 683: [подписан 31 декаб. 2015 г.]

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Дубцова Марина Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита);

кандидат педагогических наук, доцент Старчакова Ирина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению деятельностного подхода и проблемы его реализации в профессиональной подготовке студентов магистратуры педагогического направления. Актуальность проблемы обусловлена постоянно возрастающими требованиями к квалификации выпускников в связи с запросами современного общества. Вместе с требованиями к специалистам неизбежно изменяются и требования к их профессиональной подготовке. При её осуществлении сегодня недостаточно опираться на традиционные подходы, необходима реализация современных и адекватных потребностям общества и личности подходов. Один из них – деятельностный подход к профессиональной подготовке, в том числе будущих учителей, как способ организации процесса обучения, где деятельность – основа профессионального развития личности обучающегося. Подход способствует активизации познавательной деятельности студента, расширению его субъектной позиции, личностному и профессиональному становлению, готовности к саморазвитию. Рассмотрено значение деятельностного подхода в профессиональном обучении, опыт работы по совершенствованию умений студентов магистратуры осуществлять виды профессионально значимой деятельности. Анализ исследований по проблеме говорит о том, что её решение пока не нашло должного отражения в учебном процессе высшей школы.

Ключевые слова: будущий учитель, деятельность, деятельностный подход, обучение, профессиональная подготовка, студент магистратуры.

Annotation. The article is devoted to the consideration of the activity-based approach and the problems of its implementation in the professional training of students of the master's degree in teaching at the university. The urgency of the problem is caused by the constantly increasing requirements for graduates' qualifications in connection with the dynamically changing labor market and the demands of modern society. Along with the requirements for specialists, the requirements for their professional training inevitably change. In its implementation today, it is not enough to rely only on traditional approaches, it is necessary to implement modern technologies and approaches that are adequate to the needs of society and the individual. One of them is an activity – based approach to the professional training of specialists, including future teachers, as a way to organize the learning process, where activity is the basis for the professional development of the student's personality. This approach helps to activate the student's educational and cognitive activity, expand his subject position in the educational process.

Key words: future teacher, activity, activity-based approach, education, professional training, master's degree student.

Введение. В свете модернизации системы образования, связанной с выдвижением новых требований к подготовке выпускников организаций профессионального образования, современному педагогу, как и любому специалисту, вне зависимости от его профиля, сегодня необходимо обладать способностью реагировать на изменяющиеся условия социальной действительности и адаптироваться в них, постоянно самосовершенствоваться, занимать активную жизненную позицию, свободно реализовывать свои профессиональные способности и возможности, вырабатывать собственную стратегию профессиональной деятельности, анализировать и самостоятельно оценивать её. В данной ситуации, осуществляя профессиональную подготовку, недостаточно опираться только на традиционные методы обучения, следовательно, необходим поиск более совершенных и адекватных потребностям общества и личности подходов. Поэтому для достижения высоких результатов образования в качестве одной из парадигм, включая высшее педагогическое образование, выступает деятельностный подход. Он сегодня в основе Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) всех уровней образования и является их концептуальной основой. Посредством его реализации обеспечивается формирование навыков учебно-познавательной деятельности, готовности личности обучающегося к саморазвитию, обучению в течение всей жизни, будущей самостоятельной профессиональной деятельности. Подход способствует заинтересованности обучающихся в освоении профессиональных знаний и умений, творческому отношению к достижению целей обучения, его качеству, о чём свидетельствует анализ многочисленных научных исследований и опыта работы педагогов профессиональной школы. Сказанное даёт основание рассматривать деятельностный подход и проблему его реализации в профессиональной подготовке студентов магистратуры педагогического направления актуальной.

Изложение основного материала статьи. Определение понятия «деятельность» можно найти в разных источниках литературы. В английском языке деятельность (activity) – это любая активность человека. По А.Н. Леонтьеву, не всякая активность человека является деятельностью, поскольку она всегда связана с преобразованием действительности. В своих трудах он определяет человеческую жизнь как систему сменяющих друг друга деятельностей, в результате происходит переход объекта в его субъективную форму, в образ [5]. В Педагогическом энциклопедическом словаре деятельность – взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, воздействующий на объект и удовлетворяющий свои потребности [9]. Согласно словарю Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова, это форма психической активности личности, направленной на познание и преобразование мира и самого человека [3]. Таким образом, деятельность – атрибут человеческого бытия, связанный с целенаправленным преобразованием внешнего мира и человека, раскрывающий сущность человека, его способности, включая, творческие. Деятельность представляет собой систему, где элементы – это люди (субъекты деятельности), их потребности, мотивы, средства её осуществления, условия достижения желаемого результата деятельности, непосредственно действия, результат. Потребности представляют собой психологические переживания индивидом надобности, нужды в чём-либо, требующие удовлетворения. Мотив деятельности – это субъективная причина определенного поведения индивида, то, что побуждает его к выбору способа действия. Средства – материальные, духовные и другие ресурсы, которыми она осуществляется [7]. Условия деятельности – обстоятельства достижения результатов. В образовательной деятельности актуально создание педагогических условий (например, внедрение рейтинговой системы оценивания образовательных результатов). Действия – отдельные акты, совершаемые на основе мотива, направлены на достижение цели. Продукт, завершающий цепочку действий, – результат деятельности. Согласно теории деятельности, главный результат обучения – способы действий по решению определенных задач [2]. Любая деятельность предполагает специальную подготовку, в том числе профессиональную, определённый опыт, компетентность.

Концепцию «учения через деятельность» впервые предложил американский учёный Д. Дьюи, определив принципы деятельностного подхода в обучении. Среди них он называл учёт интересов обучающихся, учение через обучение, действие, сотрудничество и др. А. Дистервег указывал на то, что учащемуся не стоит сообщать готовые научные сведения, необходимо привести его к самостоятельному их нахождению и овладению. Этот метод он называл трудным и одновременно самым лучшим [5]. В отечественной науке исследование деятельности связано с именами А.Н. Леонтьева и Л.С. Рубинштейна, а деятельностный подход в обучении утвердился благодаря теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [6].

Деятельностный подход – процесс деятельности человека, в ходе которого происходит становление его личности. Применительно к обучению – это включённость обучающихся в продуктивную учебную деятельность без готовых решений учебных задач, готовых знаний, способов деятельности, ими необходимо овладевать самостоятельно. Роль педагога при этом сводится к организации процесса обучения.

А.М. Медведев утверждает, что реализация деятельностного подхода в обучении требует от педагога серьёзной научной подготовки, поскольку ему необходимо понимать, каким образом функционирует сознание и мышление обучающихся и его собственное в процессе учебной деятельности [6].

Деятельностный подход в профессиональном обучении – способ организации процесса обучения, где системообразующий элемент – это разнообразные виды профессионально ориентированной деятельности студента, а деятельность – основа его профессионального развития [2]. Обучающийся при реализации рассматриваемого подхода занимает активную позицию, где он – субъект многообразной деятельности, а она – условие развития субъектности его личности, формирования профессиональной мотивации и потребности в профессиональном образовании [4]. Роль преподавателя же заключается в организации учебной квазипрофессиональной деятельности студентов.

Деятельностный подход к профессиональной подготовке – актуальный ориентир современного высшего образования. Он обуславливает организацию процесса обучения в контексте вариативности его содержания, усиления связи теории с практикой, самоопределения личности в деятельности путем включения студента в разнообразную деятельность [9].

По М.М. Левиной, деятельностный подход к профессиональной подготовке – методологический принцип, теоретический вектор в конструировании технологий профессионального педагогического образования, он отражает сущность процесса обучения, его коммуникативные свойства, которые проявляются в совместных действиях педагога и обучающихся, обуславливающих развитие процесса обучения как целенаправленной саморазвивающейся системы [4].

О.С. Тоистева указывает на то, что «подготовка к профессиональной деятельности в системе образования должна быть наполнена и социально, и профессионально, и личностно значимыми смыслами, обеспечивая не только социальную мобильность и профессиональную компетентность выпускника, но и формирование готовности осуществлять её, самореализоваться в ней, достичь личностного успеха» [10].

Таким образом, деятельностный подход к профессиональной подготовке – это способ организации обучения, когда главная роль принадлежит их активной познавательной деятельности, являющейся квазипрофессиональной, и которая представляет собой совокупность многообразных взаимосвязанных видов деятельности всех субъектов образования. Подход характеризуется постепенным переходом от репродуктивного уровня выполнения деятельности к продуктивному и творческому. Педагог – организатор данной деятельности.

Сегодня школы как никогда испытывают потребность в педагогах – новаторах, способных быть не только урокодателями, но и решать множество других различных задач. К данным задачам относятся: плодотворная и слаженная работа в составе педагогического коллектива; организация при необходимости командной работы коллег, а также школьников; освоение и применение новых методов и педагогических технологий, владение способами их гибкой перестройки при изменении задач обучения; проектирование образовательного пространства, обеспечивающего высокое качество обучения, включая разные категории обучающихся; методическое сопровождение; принятие нестандартных решений, осуществление функций педагогического менеджмента; организация учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности школьников, осуществление собственной исследовательской деятельности и анализ её результатов; взаимодействие с родителями школьников и лицами, их заменяющими, социальными партнерами школы; нахождение возможностей для постоянного повышения своей квалификации и многое другое. Как отмечает Е.И. Исаев, работа педагога становится всё более сложноорганизованной и предполагает высокоинтеллектуальные виды: исследование, проектирование, управление [1].

Специфика профессиональной подготовки будущего учителя такова, что его будущая профессия также предполагает реализацию деятельностного подхода к обучению школьников. Его актуализация связана с внедрением ФГОС общего образования с заложенной в него деятельностной парадигмой, цель которой – развитие личности школьника на основе усвоения универсальных способов деятельности. То есть современный учитель в своей работе сталкивается сегодня не только с необходимостью свободного владения предметным учебным материалом, но и с необходимостью обучить школьников способам его самостоятельного освоения, коммуникации в учебном процессе, организации командной работы, личностного самоопределения обучающихся, приобретения ими социального опыта и др. [1].

В настоящем исследовании нас интересует эффективность и целесообразность применения деятельностного подхода к профессиональной подготовке студентов магистерской ступени обучения – будущих учителей географии. В Забайкальском государственном университете студенты магистратуры педагогического направления – это, как правило, выпускники бакалавриата или специалитета аналогичного направления, при обучении которых деятельностный подход используется достаточно широко. Более того, многие студенты, обучаясь в магистратуре, уже осуществляют трудовую педагогическую деятельность в различных образовательных организациях, включая общеобразовательные школы, колледжи и др. В этой связи проблему мы видим в дальнейшем совершенствовании и закреплении уже приобретённых на бакалаврской ступени компетенций в результате реализации рассматриваемого подхода. На данном подходе основаны многие современные технологии и методы, поэтому в работе активно используем игровые технологии, связанные с поиском решений реальных проблем, возникающих в работе современного педагога, принятием решений. Это организационно - деятельностные игры, практические деловые и проблемно – деловые игры. Использование в работе проблемного обучения, технологии критического мышления, проектной технологии, интегрированного обучения, основанного на межпредметной интеграции и др. способствуют коллективной мыслительной деятельности и эффективному сотрудничеству обучающихся. Наряду с названными технологиями активно используем моделирование, «мозговой штурм», «круглый стол», учебные дискуссии, практикуем метод ситуационного анализа (кейс-метод) с элементами творческой, игровой, исследовательской деятельности, диалоговое обучение и др.

В профессиональной подготовке студентов магистратуры большое значение уделяем самостоятельной работе, которая преобладает в структуре обучения и занимает ведущее место в учебном плане подготовки магистрантов. Это выполнение проектных заданий для отработки проектных умений студентов (проектирование научно-методических и учебных материалов для обеспечения процесса обучения, локальных нормативно-правовых актов (при необходимости); проектирование рабочих программ, также элективных и факультативных курсов, внеклассной работы с использованием ГИС-технологий; создание проектов технологических карт уроков, проектов внеклассных мероприятий, сценариев родительских собраний, проектирование контрольно-оценочных диагностических материалов, включая тестовые материалы, шкалы и критериев оценивания с целью проверки результативности учебной деятельности; разработка педагогических проектов на основе научных знаний и материалов исследований педагогов; проектирование индивидуальных маршрутов обучающихся с особыми образовательными потребностями и др.). Поскольку научный тип задач – один из основных наряду с педагогическим, методическим, проектным типами задач профессиональной деятельности в обучении магистрантов, в самостоятельную работу включаем задания, связанные с анализом (включая сравнительно-сопоставительный анализ) научных источников, в том числе зарубежных, подготовкой научных сообщений, электронных презентаций, отражающих научный поиск, и др. Именно самостоятельное выполнение магистрантами профессионально значимых и компетентностно ориентированных заданий позволяет раскрыть их педагогический потенциал и способности, способствует более успешному формированию универсальных компетенций будущего учителя в соответствии с ФГОС.

Преподаватели ведут организационно-методическую работу по наполнению деятельностным содержанием разрабатываемых творческих и проектных заданий не только для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, но и заданий, выполняемых студентами в период прохождения различных видов практик – учебных, научно-исследовательских, технологических, педагогических. Тщательно продумываются формы отчётности по видам учебной деятельности с целью объективного контроля и оценки выполнения заданий, процедур защиты. Посредством системы профессионально ориентированных заданий обеспечивается переход от исполнительской деятельности к деятельности творческой профессионально значимой, расширяются субъектные функции студента.

Особое внимание уделяем подходам, связанным с подготовкой студентами магистратуры выпускных квалификационных работ. В ходе их выполнения предусмотрено обязательное проведение педагогической экспериментальной работы с подбором методик, её представление в выпускной работе, разработка авторских методических

конструктов, их апробация при прохождении педагогических практик и преддипломной практики, включение их в квалификационную работу с целью дальнейшего внедрения в практику работы учителя географии, качественный и количественный анализ результатов собственной научной деятельности. В работе со студентами открываем им широкие возможности, создаём ситуации выбора. С этой целью стараемся мотивировать студентов, используя такие приёмы, как создание привлекающих внимание учебных ситуаций, эмоциональное переживание изучаемого материала, сравнительный анализ научных фактов, анализ передового педагогического опыта, включая уже имеющийся у студентов опыт, научный спор, создание ситуаций познавательных дебатов и многое другое.

Деятельностный подход к профессиональной подготовке магистрантов, используемые в рамках его реализации образовательные технологии и приемы обучения, способствуют развитию творческой инициативы студентов, освоению продуктивных способов решения проблем, широте кругозора, умения направлять собственную деятельность, прогнозировать возможные последствия принимаемых решений, осознавать собственное место и значимость в избранной профессии.

Выводы. В настоящее время на фоне важнейших перемен в жизни общества, в условиях постоянно изменяющегося рынка труда возрастают требования к современному специалисту, которому для поддержания своей конкурентоспособности необходимо не только обладать суммой профессиональных знаний, но и готовностью к личностной самореализации и творчеству в избранной профессии, непрерывному саморазвитию и самосовершенствованию в ней, выработке собственной стратегии профессиональной деятельности. В этой связи неизбежно изменяются требования к профессиональной подготовке выпускников вузов, что в полной мере относится и к подготовке будущих учителей. При этом без преодоления устоявшихся в профессиональном образовании стереотипов их удовлетворение невозможно, поэтому возникает острая необходимость перестройки процесса подготовки студентов на деятельностную основу, отвечающую современным требованиям к квалификации выпускников вузов.

Деятельностный подход даёт возможность проектировать процесс обучения исходя из закономерностей организации человеком деятельности. Он представлен такой организацией процесса обучения, когда в него органично включены виды профессионально значимой для студента деятельности, овладение различными способами освоения учебного материала, мыследеятельностью, характерна широкая связь теоретического обучения с практикой. Реализация рассматриваемого подхода способствует стимулированию творческой активности обучающегося, его саморазвитию и, в конечном итоге, получению результатов осуществленной деятельности с последующей её оценкой. При этом сохраняется координирующая роль преподавателя. От эффективной организации педагогом активной учебно-познавательной деятельности студента, где он занимает субъектную позицию, зависит сформированность универсальных компетенций и качество профессиональной подготовки будущего выпускника, его личностное становление.

Деятельностный подход на сегодняшний день – один из ведущих в профессиональной подготовке будущих учителей, обучающихся на магистерской ступени образования. Посредством его реализации происходит дальнейшее совершенствование приобретённых магистрантами в период обучения на бакалаврской ступени умений осуществлять те или иные виды профессионально значимой деятельности, а также освоение новых её видов, поскольку профессиональная деятельность современного школьного педагога сложным образом организована, высокоинтеллектуальна и предполагает решение самых разнообразных задач (образовательных, воспитательных, эстетических и др.).

Практический опыт работы со студентами магистерской ступени, преподавание авторами дисциплин, включённых в учебный план подготовки студентов магистратуры педагогического направления, с погружением в профессионально значимую деятельность, даёт основания полагать, что подготовка магистрантов к работе в будущей профессии с опорой на рассмотренный подход, эффективна и целесообразна, о чём свидетельствуют её результаты.

Литература:

1. Исаев, Е.И. Деятельностный подход в педагогическом образовании: становление и реализация / Е.И. Исаев // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 5. – С. 109-119. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2020_n5/pse_2020_n5_Isaev.pdf (дата обращения 28.01.2025)
2. Клейносова, Н.П. Реализация аспектов деятельностного подхода в профессиональном образовании в условиях электронного обучения / Н.П. Клейносова // Евразийский Союз Учёных (ЕСУ). – 2014. – С. 103-105. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-aspektov-deyatelnostnogo-podhoda-v-professionalnom-obrazovanii-v-usloviyah-elektronnogo-obucheniya> (дата обращения 20.09.2024)
3. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с. – URL: <https://djvu.online/file/pv8FBSHuwP0WX> (дата обращения 02.11.2024)
4. Левина, М.М. Деятельностный подход к профессиональному образованию как дидактическое условие развития профессиональной самоидентификации студентов / М.М. Левина // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 11. – С. 4-8. – URL: https://portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1409223137&archive=&start_from=&ucat=& (дата обращения 26.09.2024)
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
6. Медведев, А.М. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции / А.М. Медведев, И.В. Жуланова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf> (дата обращения 16.10.2024)
7. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова / Российской академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – Москва: Азбуковник, 1999. – 944 с.
8. Пак, Л.Г. Реализация деятельностного подхода в профессиональной подготовке студента вуза / Л.Г. Пак, Ю.П. Яблонских // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21556> (дата обращения: 26.09.2024)
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – Москва: Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
10. Тоистева, О.С. Системно-деятельностный подход в профессиональной подготовке социально-педагогических кадров в вузе: автореферат дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Тоистева Ольга Сергеевна. – Екатеринбург, 2015. – 41 с. – URL: <https://www.disscat.com/content/sistemno-deyatelnostnyi-podkhod-v-professionalnoi-podgotovke-sotsialno-pedagogicheskikh-kadr> (дата обращения: 26.09.2024)

УДК 37.035.6:374

доктор педагогических наук, профессор Егорова Юлия Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург);

кандидат педагогических наук, доцент Каменева Елена Григорьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

кандидат педагогических наук, доцент Черемисина Александра Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Важное значение в современном российском обществе имеют вопросы воспитания у подрастающего поколения чувства уважения и любви к Родине. Авторы отмечают, что приоритетным условием является обновление образовательной системы патриотического воспитания, формулировка новых задач и повышение результативности ее форм и методов. Особенно актуальным вопросом представляется воспитание патриотизма у младших школьников в условиях учреждения дополнительного образования. В статье актуализирована значимость комплексного подхода к решению рассматриваемой проблемы воспитания патриотизма у младших школьников. Система дополнительного образования, по мнению авторов, способна своими возможностями построить образовательную деятельность таким образом, что каждый обучающийся будет вовлечен в социально-значимую деятельность. В системе дополнительного образования имеются условия, при которых к каждому обучающемуся найдут индивидуальный подход, следовательно, они не будут ограничены в своей самореализации. Проанализированные авторами подходы к воспитанию патриотизма, свидетельствуют о том, что у младших школьников данный процесс требует особого внимания. По мнению авторов, именно младший школьный возраст является фундаментом для будущего формирования гражданина и патриота своей страны. Авторами рассмотрена сущность понятия «патриотизм», являющегося в целом значимой личностной характеристикой, которая отражающей мировоззрение человека. Также в статье проанализирован опыт разработки и реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы, направленной на воспитание патриотизма у младших школьников, являющейся главным условием успешности его осуществления в условиях учреждения дополнительного образования.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, младший школьный возраст, дополнительное образование.

Annotation. Of great importance in modern Russian society are the issues of educating the younger generation with a sense of respect and love for the Motherland. The authors note that the priority condition is to update the educational system of patriotic education, formulate new tasks and increase the effectiveness of its forms and methods. The education of patriotism among younger schoolchildren in the conditions of additional education is a particularly relevant issue. The article highlights the importance of an integrated approach to solving the problem of fostering patriotism in younger schoolchildren. The system of additional education, according to the authors, is able to build educational activities in such a way that every student will be involved in socially significant activities. In the system of additional education, there are conditions under which an individual approach will be found to each student, therefore, they will not be limited in their self-realization. The approaches to the education of patriotism analyzed by the authors indicate that this process requires special attention among younger schoolchildren. According to the authors, it is the primary school age that is the foundation for the future formation of a citizen and patriots of their country. The authors consider the essence of the concept of "patriotism", which is a generally significant personal characteristic that reflects a person's worldview. The article also analyzes the experience of developing and implementing an additional general education general development program aimed at fostering patriotism among younger schoolchildren, which is the main condition for the success of its implementation in the conditions of additional education.

Key words: patriotism, patriotic education, primary school age, additional education.

Введение. В настоящее время в условиях изменений современного мира важное значение имеют вопросы воспитания у подрастающего поколения чувства уважения и любви к Родине. Важным условием является обновление образовательной системы патриотического воспитания, формулировка новых задач и повышение результативности ее форм и методов. Особенно актуальным вопросом является воспитание патриотизма у младших школьников в условиях учреждения дополнительного образования.

Низкий уровень патриотического воспитания, недостаточное внимание к вопросу патриотического воспитания подрастающего поколения может грозить утратой значимости Родины и малой Родины, ослаблением роли исторического и культурного наследия России, снижением уровня вовлеченности в судьбу будущего страны. В свете этого следует понимать, что необходим комплексный подход к решению рассматриваемой проблемы, включающий систему дополнительного образования, способного своими возможностями построить образовательную деятельность таким образом, что каждый обучающийся будет вовлечен в социально-значимую деятельность, к каждому найдут индивидуальный подход, обучающийся не будет ограничен в своей самореализации. Но на вопрос о том, какие технологии, методы и формы будут использоваться при организации образовательного процесса, остается открытым.

Изложение основного материала статьи. Необходимость воспитания у младших школьников любви к Родине, а также стремления к активному участию в жизни общества подчеркивается в ряде документов федерального и регионального уровня. Так, на федеральном уровне об актуальности патриотического воспитания упоминается в Законе Российской Федерации «Об образовании в РФ», «Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года», в которых среди основных задач определено воспитание патриотов России, граждан демократического, правового и социального государства.

В «Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года» патриотическое воспитание является неотъемлемой частью реализации программ дополнительного образования. А именно реализация воспитательной деятельности в направлении общероссийской гражданской идентичности, патриотизма и гражданской ответственности [4].

В связи с быстрым ростом темпа развития современных детей мы вынуждены обратить внимание на то, что воспитывать их необходимо иначе. Изменения в подходах воспитания патриотизма у младших школьников требует особого внимания, так как именно этот возраст является фундаментом для будущего формирования гражданина и патриота своей страны. Государство требует от современного поколения включения и интеграции современного поколения в

экономическую, социальную и политическую жизнь, обусловлено это необходимостью в новых умах, силе и безграничном ресурсном потенциале.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для патриотического воспитания, так как происходит становление нового «Я», формируются целенаправленные мыслительные процесс. Главной целью патриотического воспитания младшего школьного возраста является формирование в нем готовности к выполнению общественных функций гражданина.

Важность и необходимость организации патриотического воспитания была отмечена в трудах К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева (нравственное, патриотическое, культурное и гражданское самоопределение) [2]. Базовые позиции патриотического воспитания рассматривали М.М. Акулич, В.А. Сластенин, С.Т. Буторина (система патриотического воспитания, формирование конституционных позиций личности, обоснование патриотической направленности образования и др.). Общие вопросы деятельности педагога дополнительного образования по реализации патриотического воспитания представлены в работах И.А. Агаповой, А.В. Золотаревой, А.Д. Перковой, и других [1; 2; 5].

Представление о содержании феномена «патриотическое воспитание», содержащееся в различных источниках, раскрывает его так, что развитие личности определяется заданностью той деятельности, в которую включается человек. Проблема воспитания патриотизма у младших школьников, являющегося значимой частью воспитательного процесса, в связи с которым происходит всестороннее развитие личности обучающихся, всегда интересовала разных ученых. Так, В.А. Сухомлинский писал: «Заботливый садовник укрепляет корень, от силы которого зависит жизнь растения на протяжении нескольких лет, так учитель должен заботиться о воспитании у своих детей чувства безграничной любви к Родине» [6].

Содержание понятия «патриотизм» в трактовке И.А. Агаповой раскрывается как осознание себя гражданином своей страны, как гордость за свое Отечество и его историю, как понимание собственной ответственности за благополучие всех граждан, осознание своей принадлежности к этносу [1].

Авторы Е.Г. Каменева, А.А. Черемисина отмечают, что в основе патриотизма – чувственная основа, то есть любовь к отечеству, патриотизм является ценностью, обеспечивающей социальное поведение личности; патриотизм – значимая личностная характеристика, которая отражает мировоззрение человека [3].

С точки зрения А.Д. Перковой патриотизм включает не только нравственные чувства, но и определенные особенности мотивационной сферы личности. Патриотизм предполагает наличие потребностей служить на благо Родины, верность Родине, осознание своей связи с ней и предками. Человек со сформированным патриотизмом понимает все величие Родины, истории прошлых лет, знает культуру и искусство своей страны. Патриотизм возникает в связи с формирующимся чувством любви к родным людям, к тому месту, где произошло рождение человека, к малой Родине [5].

Патриотизм рассматривается также как духовное состояние личности, в основе которого находятся наиболее значимые человеческие ценности, нравственные идеалы; реализуемое через деятельность, направленную на благополучие отечества.

Особенности воспитания патриотизма у младших школьников связаны с возрастными особенностями. В рамках существующих возрастных периодизаций младший школьный возраст варьируется от 6-7 до 10-11 лет. В данный период младший школьник может уже самостоятельно принимать и оценивать многие ситуации, события, происходящие не только в его близком окружении, но и в целом в мире. Он способен пополнять и расширять свой кругозор. Особенно в этот период важно, чтобы воспитание патриотизма происходило на доступном и интересном уровне для ребенка. В случае этого ребенок с легкостью сможет освоить основные элементы патриотизма, такие как любовь и уважение к своей Родине, понимание о культурном наследии своей страны и малой Родины, знание основных государственных символов. Важно также взаимодействовать не только с ребенком, но и в целом с его семьей, при достижении согласованности действий ребенок способен будет научиться ценить семейные и государственные традиции, историю России, а также сформировать положительный образ Родины и чувство гордости за свою страну.

Перечисленные выше аспекты, определяющие характерные отличия младшего школьного возраста, можно соотнести с представленными взглядами ученых на определение воспитания патриотизма. Можно сделать вывод о том, что младшие школьники являются главной целевой аудиторией для повышения уровня воспитания патриотизма.

Процесс организации патриотического воспитания младших школьников в учреждении дополнительного образования должен осуществляться с учетом возрастных особенностей обучающихся, основной цели патриотического воспитания, методов и форм его реализации.

Дополнительное образование наилучшим образом подходит для реализации воспитания патриотизма у младших школьников, обусловлено это значительным рядом факторов:

1. Доступность. Дополнительное образование обычно проводится в непосредственной близости от места жительства учащихся, что делает его более доступным и удобным для младших школьников.

2. Вариативность. Дополнительное образование предлагает широкий спектр образовательных программ, которые могут быть использованы для воспитания патриотизма. Это могут быть программы по изучению истории, культуры, традиций и обычаев своей страны.

3. Персонификация. В отличие от традиционных школьных занятий, дополнительное образование позволяет преподавателям уделить больше внимания индивидуальным особенностям каждого обучающегося и помочь ему развить свои навыки и знания в области патриотизма;

4. Практический подход. Программы дополнительного образования могут быть основаны на практическом опыте и активном участии обучающихся, что способствует лучшему усвоению знаний и формированию патриотических качеств.

5. Вовлечение родителей. Дополнительное образование может привлечь родителей к активному участию в образовательном процессе. Это может способствовать созданию благоприятной среды для воспитания патриотизма у детей в кругу своей семьи.

Особенности воспитания патриотизма у младших школьников нами изучались на базе отдела «Центр детского и молодежного движения «Радуга» МАУДО ДТДиМ. В рамках исследуемой проблемы у 20 обучающихся 9-10 лет, посещающих различные творческие объединения ЦДиМД «Радуга», был выявлен уровень воспитания патриотизма по трем компонентам: по когнитивному компоненту нами была выбрана методика «Диагностика интеллектуально-эмоционального компонента воспитания патриотизма школьников» Л.И. Маниной, направленная на выявление уровня познавательного (когнитивного) критерия, составляющего основу воспитания патриотизма у младших школьников. Результаты сформированности показателя «Знания, обеспечивающие понимание всех субъектов патриотизма (страна, общество, Родина, малая родина, уважение, любовь к отчеству и т.д.)» у обучающихся младшего школьного возраста: высокий уровень 25%, средний уровень 35%, низкий уровень 40%.

По эмоционально-ценностному компоненту на основе проведения методики «Сюжетные картинки» (Л.Д. Мухарева), направленной на выявление уровня эмоционального критерия, составляющего основу воспитания патриотизма у младших школьников, были получены следующие результаты: высокий уровень 30%, средний уровень 55%, низкий уровень 15%.

По деятельностному компоненту, в результате проведенной методики «Твой выбор» (Н.А. Ивашкина), направленной на выявление уровня сформированности поведенческого критерия (показатель «Активное проявление в заботе о своей Родине, участие в мероприятиях патриотической направленности и в деятельности служащей на благо Родины»), также составляющего основу воспитания патриотизма у младших школьников, результаты были получены следующие: высокий уровень 25%, средний уровень 35%, низкий уровень 40%.

Для того, чтобы уровень воспитания патриотизма у младших школьников в творческом объединении социально-гуманитарной направленности стал более результативным, нами, совместно с педагогами дополнительного образования была разработана и реализована дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Моя Россия», активизирующая патриотическое воспитание у младших школьников, предполагающая включенность младших школьников в различные виды социально-значимой деятельности, имеющей патриотическую направленность.

Разработка и реализация дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы, направленной на воспитание патриотизма у младших школьников, являлась главным условием успешности его осуществления в условиях учреждения дополнительного образования.

Значимыми, на наш взгляд, факторами разработки и реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы, направленной на воспитание патриотизма у младших школьников, реализации качественного образовательного процесса является – цель. Правильно поставленная педагогическая цель – это большая часть успеха, так как именно в ней формируется будущий результат, также она служит ориентиром для отслеживания и фиксации прогресса (регресса) в обучении и развитии. Отсутствие педагогической цели или же ее неграмотная формулировка может привести к хаосу или же неэффективному результату.

Необходимо отметить, что именно цель определяла выбор технологий, методов и форм воспитания. Реализация дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Моя Россия», направленной на воспитание патриотизма у младших школьников, предполагала особый подход к подбору наиболее оптимальных, эффективных технологий, методов и форм воспитания.

Нами, на основе имеющегося опыта, были определены следующие наиболее эффективные образовательные технологии: игровые технологии, технология социально-проектной деятельности, технология образовательного квеста.

Игровые технологии по Д.Б. Эльконину основаны на создании условий для развития обучающегося в игровой деятельности. Она включает в себя следующие компоненты: создание предметно-игровой среды, которая будет стимулировать обучающегося к игре, организация взаимодействия обучающихся в процессе игры, помощь в разрешении конфликтов и создании дружеской атмосферы, обучение игровым действиям и правилам игры, объяснение их смысла и значения, поддержка и развитие творческой активности обучающихся в игре, поощрение их инициативы и самостоятельности, оценка результатов игры, анализ ее влияния на развитие обучающегося и определение дальнейших направлений работы. Важно отметить, что игровые технологии должны быть адаптированы для разных возрастных групп и учитывать особенности каждой группы.

Технология социально-проектной деятельности, разработанная Н.С. Войцеховским, основана на принципе активного участия обучающегося в процессе обучения. Технология включает в себя следующие этапы: определение темы социального проекта, планирование проекта, сбор информации, оформление проекта, защита проекта.

Технология образовательного квеста по Н.А. Козловой предполагает под собой технологию проектного типа, потому что обучающемуся необходимо иметь навыки поиска и анализа информации, умения хранить, передавать, сравнивать, и на основе сравнения обосновывать новое знание [7].

Использование представленных образовательных технологий в условиях системы дополнительного образования позволило обучающимся получать знания, умения и навыки в доступном формате, а также расширить свой кругозор. В том числе, выше перечисленные технологии дали возможность адаптировать образовательно-воспитательный процесс под индивидуальные особенности, потребности, темп обучения и уровень освоение учебного материала каждого обучающегося.

В результате реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Моя Россия» итоги контрольного диагностирования уровня сформированности основных компонентов патриотического воспитания у младших школьников мы получили следующие: когнитивного компонента (показатель «Знания, обеспечивающие понимание всех субъектов патриотизма (страна, общество, Родина, малая родина, уважение, любовь к отчеству и т.д.)»): высокий уровень 45%, средний уровень 33%, низкий уровень 22%; по эмоционально-ценностному компоненту: высокий уровень 50%, средний уровень 40%, низкий уровень 10%; по деятельностному: высокий уровень 40%, средний уровень 40%, низкий уровень 20%.

Выводы. Таким образом, дополнительное образование бесспорно подходит для реализации воспитания патриотизма у младших школьников, потому что оно способно реализовывать главнейшие факторы: доступность, вариативность, персонализация, практический подход, вовлечение родителей. Особенности воспитания патриотизма у младших школьников в учреждении дополнительного образования заключаются в том, что реализуемые дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы, такие как «Моя Россия», включенность младших школьников в культурно-досуговую, социально-значимую деятельность, направлены на формирование у младших школьников патриотических качеств, способствующих духовному и физическому саморазвитию, их становлению как любящих свою Родину и готовых к защите ее интересов граждан.

Литература:

1. Агапова, И.А. Мы – патриоты! Классные часы и внеклассные мероприятия: 1-11 классы / И.А. Агапова, М.А. Давыдова. – М.: ВАКО, 2016. – 368 с.
2. Золотарева, А.В. Дополнительное образование детей: история и современность: учебное пособие для среднего профессионального образования пособие / А.В. Золотарева. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 277 с.
3. Каменева, Е.Г. Особенности организации патриотического воспитания подростков в учреждении дополнительного образования / Е.Г. Каменева, А.А. Черемисина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69(3). – С. 81-84
4. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_413581/1b1d2b8512a1ba1441c9a3f80cc4dbd5cda16c0f/ (дата обращения: 01.02.2025)
5. Перкова, А.Д. Воспитание патриотизма у учащихся в центре «Народные ремесла» / А.Д. Перкова // Актуальные проблемы и перспективы развития художественно-педагогического и профессионально-художественного образования в отечественной и зарубежной теории и практике. сборник научных трудов / под ред. В.А. Шишкиной, О.Б. Павленкович. – Хабаровск, 2019. – С. 117-122
6. Сухомлинский, В.А. Воспитание советского патриотизма у школьников: Из опыта работы сельской школы / В.А. Сухомлинский. – М.: Учпедгиз, 1959. – 148 с.

7. Технология образовательного квеста в начальном общем образовании: учебно-методическое пособие / Н.А. Козлова, В.В. Егорченко, С.Н. Фортыхина, Е.В. Фролова // Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Южно-Уральский научный центр Российской академии образования (РАО). – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. – 220 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Жадаев Артем Юрьевич

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ-ВУЗ»

Аннотация. В процессе профессиональной подготовки будущих специалистов индустрии гостеприимства в системе непрерывного образования «колледж-вуз» одной из важных и нерешенных задач при создании курсов естественно-научного цикла является усиление их профилирования. Это может быть достигнуто при использовании в учебном процессе различных практико-ориентированных заданий и соответствующих образовательных технологий. Автором разработаны практико-ориентированные задания экологической направленности. В качестве примера в данной статье анализируется практическое занятие на тему «Отходы, образуемые в результате деятельности гостиничных комплексов». Было проведено анкетирование среди студентов ИПТД, которые получают среднее профессиональное образование (СПО) по специальности 43.02.14 «Гостиничное дело», высшее образование (уровень бакалавриат) по направлению подготовки 43.03.01 «Сервис», профиль «Сервис гостиничных и ресторанных комплексов». Количество респондентов составило 53 человека. Педагогическое исследование выявило определенные трудности, возникшие в процессе обучения у студентов СПО, описанные в статье. Студенты, поступившие на бакалавриат, после освоения программы СПО отмечают, что учиться им стало гораздо легче и интереснее, по сравнению со студентами, которые учатся в этой группе после 11 класса. Двухуровневая непрерывная профессиональная подготовка в системе «колледж-вуз» во многом способствует улучшению качества профессионального обучения студентов. Также повышается их профессионализм, благодаря непрерывности и преемственности учебных программ.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, практико-ориентированные задания, специалисты индустрии гостеприимства, колледж, вуз.

Annotation. In the process of professional training of future specialists of the hospitality industry in the system of continuous education «college-university» one of the important and unsolved problems in the creation of courses of the natural science cycle is to strengthen their profiling. This can be achieved by using in the educational process various practice-oriented tasks and appropriate educational technologies. The author has developed practice-oriented tasks of ecological orientation. As an example, this article analyses a practical lesson on the topic «Waste generated as a result of hotel complexes». A survey was conducted among the students of IPTD, who receive secondary vocational education (SVE) in the specialty 43.02.14 «Hospitality», higher education (bachelor's degree) in the direction of training 43.03.01 «Service», profile «Service of hotel and restaurant complexes». The number of respondents was 53 people. The pedagogical research revealed certain difficulties that arose in the process of learning among the students of SPE, described in the article. Students who entered the bachelor's programme, after mastering the SPO programme, note that it became much easier and more interesting for them to study, compared to students who study in this group after the 11th grade. Two-level continuous professional training in the «college-university» system contributes greatly to improving the quality of students' professional training. It also improves their professionalism due to the continuity and continuity of training programmes.

Key words: professional training, practice-oriented tasks, hospitality industry specialists, college, university.

Введение. Сегодня, как никогда, индустрия гостеприимства динамично развивается, поскольку является одной из перспективных отраслей экономики сферы услуг в России [3, 8]. Указом Президента Российской Федерации В.В. Путина «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [1] в качестве одного из приоритетных национальных проектов указывается проект «Туризм и гостеприимство», что свидетельствует о значимости данной сферы услуг для российского общества. В связи с этим в сложившихся обстоятельствах к выпускникам индустрии гостеприимства, обучающихся в колледжах и вузах, стали предъявляться более завышенные требования и ожидания. Будущие специалисты индустрии гостеприимства должны владеть определенными компетенциями в области нормативной документации в сфере гостеприимства, знать основы сервисной деятельности, уметь осуществлять организацию и управление сферой гостеприимства с учетом историко-культурных традиций и специфики конкретного региона, уметь моделировать различные ситуации на рынке гостиничных услуг и т.д. [4]. Кроме того, будущие выпускники индустрии гостеприимства по завершении получения высшего образования должны хорошо владеть знаниями по иностранным языкам, уметь проводить коммуникацию с посетителями отеля. Поэтому в образовательные программы будущих специалистов, как правило, включен второй иностранный язык, что будет способствовать повышению конкурентоспособности специалистов данной отрасли в современных условиях развития сферы услуг.

Все это предполагает внесение существенной корректировки в учебные планы для обучения студентов индустрии гостеприимства в колледжах и вузах с учетом современных требований, предъявляемых к специалистам данной отрасли.

Историко-логический анализ позволил сделать вывод о том, что в настоящее время наибольшую популярность в мировом сообществе завоевала европейская модель обучения в сфере гостиничного бизнеса. Лидером является швейцарская и британская школа гостиничного сервиса. Выпускники этих школ являются эталонным примером организации обучения по направлению подготовки «Гостиничный сервис», поскольку обладают широким спектром всех необходимых компетенций для современной работы в сфере услуг.

Изложение основного материала статьи. В Институте пищевых технологий и дизайна (ИПТД) осуществляется многоуровневая и непрерывная профессиональная подготовка специалистов, в том числе индустрии гостеприимства, по программам среднего профессионального образования (СПО) по специальности 43.02.14 «Гостиничное дело», высшего образования – по направлению подготовки 43.03.01 «Сервис», профиль «Сервис гостиничных и ресторанных комплексов». Многие студенты, благополучно освоившие программу СПО, продолжают свою профессиональную подготовку, получая уже высшее образование, осуществляют тем самым индивидуальную траекторию получения непрерывного профессионального образования в системе «колледж-вуз».

Многолетняя практика работы с будущими специалистами индустрии гостеприимства показывает, что в настоящее время большинство работодателей выражают порою крайнее недовольство подготовкой будущих специалистов индустрии гостеприимства, поскольку при их обучении зачастую не учитываются современные тренды из сферы услуг. Также отмечается низкая разработанность образовательных программ, учитывающих быстро меняющиеся условия труда и набор определенных компетенций, необходимых будущим высококвалифицированным специалистам индустрии гостеприимства. Увеличение количества учебных часов на долю занятий теоретического характера по отношению к практическому обучению ведет к слабой ориентации на практическую деятельность. Недостаточна материально-техническая база для качественной современной подготовки будущих специалистов в сфере гостеприимства.

Вышеуказанное позволяет сделать вывод о том, что сегодня до сих пор остается ряд нерешенных задач в подготовке компетентных профессионалов индустрии гостеприимства в колледже и в вузе. Встречаются научные работы по реализации непрерывного образования «колледж-вуз» при подготовке специалистов в различных сферах трудовой деятельности, однако, исследования преемственности в педагогической системе «колледж-вуз» при обучении будущих специалистов индустрии гостеприимства нами не были найдены в педагогических исследованиях. Это говорит об актуальности дальнейших исследований по обозначенной проблеме.

Реализация программ профессиональной подготовки будущих специалистов индустрии гостеприимства осуществляется на основе интеграции общетеоретической и практической составляющей в сочетании с традиционными и инновационными технологиями обучения на учебных занятиях, учебной и производственной практиках, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ. Все это может обеспечиваться за счет:

- расширения и обогащения профессионально-личностной компетентности студентов посредством личного участия их в профессиональных конкурсах, изучения дополнительных информационных источников, касающихся последних трендов развития сферы сервиса и услуг, что в последующем позволит специалистам быстро адаптироваться в условиях стремительного развития сферы гостеприимства;

- внедрения в учебный процесс исследовательского компонента в рамках написания научно-исследовательских работ студентов, публичного выступления на конференциях различных уровней;

- обновления практической подготовки обучающихся за счет внедрения в учебный процесс заданий практико-ориентированной направленности не только по профильным дисциплинам, а также по дисциплинам гуманитарного и естественно-научного циклов, что сможет обеспечить активизацию познавательной деятельности обучающихся и формирование их устойчивой профессиональной мотивации к выбранной специальности и профессии в целом;

- активного включения студентов в процесс прохождения практических занятий по профильным дисциплинам на базе различных ресторанов и гостиничных комплексов [5]. Так, ИПТД имеет сетевое сотрудничество с различными гостиницами и ресторанами г. Нижнего Новгорода, на базе которых студенты проходят свою производственную практику.

В процессе профессиональной подготовки будущих специалистов индустрии гостеприимства в колледже и вузе, на наш взгляд, очень важным является организация учебного процесса с учетом специфики выбранной специальности, направленной на усиление профилизации образования. Одной из важных задач при создании естественно-научных курсов в системе получения профессионального образования является профилирование содержания естественно-научных дисциплин путем использования в учебном процессе практико-ориентированных заданий и соответствующих образовательных технологий.

Использование практико-ориентированного подхода для усиления профессиональной компетентности выпускников образовательных организаций в той или иной сфере деятельности обращали внимание в своих научных трудах А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Хуторской и др.

При получении среднего профессионального образования по специальности 43.02.14 «Гостиничное дело» выпускники становятся линейными персоналами отеля, а уже при получении высшего образования (уровень бакалавриат) по похожей специальности по направлению подготовки 43.03.01 «Сервис», профиль «Сервис гостиничных и ресторанных комплексов» становятся управленцами гостиниц и ресторанов.

Как показывает анализ обобщенных трудовых функций направления подготовки бакалавриата, профессиональная деятельность специалистов индустрии гостеприимства в большей степени основывается на сервисной и организационно-управленческой деятельности, что позволит в дальнейшем специалистам проводить соответствующий контроль за организацией сервиса в гостиничных и ресторанных комплексах. Несмотря на это, многие преподаватели высказывают также и ряд недостатков по подготовке специалистов сферы услуг. Только тесная взаимосвязь образовательного учреждения и гостиничного комплекса позволит решить ряд насущных проблем, которые свойственны современной подготовке будущих специалистов индустрии гостеприимства.

Двухуровневая подготовка будущих специалистов индустрии гостеприимства в системе «колледж-вуз» во многом способствует улучшению качества профессионального обучения студентов, повышению их профессионализма благодаря преемственности и взаимному обогащению, и дальнейшему усложнению учебных курсов при получении высшего образования.

А.Н. Полухина выделяет три группы профессиональных компетенций, необходимых будущим специалистам сферы гостеприимства [9]: 1-я группа – компетенции субъекта жизнедеятельности; 2-я группа – компетенции социального взаимодействия; 3-я группа – компетенции профессиональной деятельности в сфере гостеприимства. Особый акцент в настоящем исследовании отводим 3-ей группе компетенций, поскольку считаем их наиболее важными при формировании профессионально-личностной компетентности будущих специалистов индустрии гостеприимства. К данной группе автор относит следующие виды компетенций, представленные в таблице 1.

Характеристика компетенций профессиональной деятельности в сфере гостеприимства по А.Н. Полухиной

Виды компетенций		
Компетенции познавательно-аналитической деятельности	Компетенции профессиональной деятельности на предприятиях сферы гостеприимства	Информационные компетенции
Владение определенным набором навыков, необходимых для решения профессиональных задач, возникающих в сфере гостеприимства; способность грамотно проводить маркетинговые исследования на рынке гостиничных услуг.	Владение определенными навыками профессионального прогнозирования для дальнейшей деятельности гостиничного предприятия; способность планирования и проектирования своей работы для развития гостиничного дела.	Знание современных специализированных информационных продуктов для работы в сфере услуг; способность безопасно бронировать в глобальной сети интернет на официальных сайтах определенные задачи в гостиничном деле.

В процессе профессиональной подготовки А.К. Маркова [7] выделяет следующие виды основных компетенций, входящих в структуру профессиональных компетенций. К ним автор относит следующие: 1) *специальная компетентность* – связана со своей профессией и способностью выполнять свои профессиональные функции на достаточном уровне, готовностью к развитию как профессионала своего дела; 2) *социальная компетентность* – выполнение коллективной профессиональной деятельности, владение характерными для данного вида деятельности способами общения в трудовом коллективе; 3) *личностная компетентность* – способность к самообразованию и саморазвитию, владение определенными приемами снижения эмоционального и профессионального выгорания специалиста в ходе своей работы; 4) *индивидуальная компетентность* – способность к самореализации и постоянному развитию в своей сфере деятельности, готовность к постоянному профессиональному росту.

Нужно отметить, что в профессиональной деятельности особенно важна личностная составляющая профессиональной компетентности для осуществления своей профессиональной деятельности в сфере гостеприимства, умение грамотно использовать свои профессиональные знания при решении различных проблемных задач в ходе работы.

При подготовке будущих специалистов индустрии гостеприимства особое внимание уделяется аксиологическому (мотивационно-ценностному) подходу, т.е. формированию у студентов ценностных ориентаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью [10]. Нами разработаны практико-ориентированные задания экологической направленности, связанные с получаемой студентами специальностью.

Как известно, постановка и решение вопросов, касающихся экологизации производства на сегодняшний день является перспективным направлением любой отрасли производств. Поэтому в учебных планах будущих специалистов индустрии гостеприимства прослеживается тенденция к увеличению модулей и модульных единиц, а также практических заданий экологической направленности, связанных с экологической тематикой и защитой окружающей среды от воздействия различных загрязнителей, возникающих в результате деятельности гостиничных и ресторанных комплексов на биосферу в целом. Например, при выполнении практической работы «Отходы, образуемые в результате деятельности гостиничных комплексов» рассматриваются вопросы, связанные с правильной утилизацией различных отходов, их вторичной переработкой и экономической составляющей. Обучающиеся в конце выполненной практической работы делают соответствующие выводы и дают рекомендации по улучшению экологического благополучия отдельных локальных территорий в результате деятельности гостиниц и ресторанов. Реализация принципа экологической ориентации во многом позволяет формировать профессионально-личностную компетентность у обучающихся для осуществления дальнейших адекватных технологических решений при работе в гостиницах и ресторанах.

Практическая составляющая процесса обучения играет важную роль в процессе подготовки компетентного профессионала индустрии гостеприимства. При решении практико-ориентированных задач при изучении дисциплин естественно-научной направленности, студенты моделируют различные ситуации, которые в дальнейшем смогут пригодиться в своей профессиональной деятельности.

При определении сформированности профессионально-личностной компетентности у студентов СПО, обучающихся по специальности 43.02.14 «Гостиничное дело», а также по направлению бакалавриата 43.03.01 «Сервис», профиль «Сервис гостиничных и ресторанных комплексов» нами было проведено педагогическое исследование с использованием следующего диагностического инструментария [2, 6]: а) мотивационного критерия – анкетирование и написание эссе; б) когнитивного – тестирование, опрос; в) деятельностного – решение проблемных и ситуативных задач; г) коммуникативного – написание и защита рефератов.

Выше обозначенные направления представлены на факультете сервиса ИПТД – филиала ГБОУ ВО НГИЭУ. Общее количество респондентов составило 53 человека.

При проведении анкетирования в ходе педагогического исследования были проанализированы и выявлены определенные трудности у обучающихся СПО, заключающиеся в том, что, при выполнении студентами практико-ориентированных заданий по дисциплине «Экологические основы природопользования», многие из них были выполнены формально и менее качественно (72%) из-за отсутствия глубоких знаний в области гостеприимства, низкой заинтересованности и профессиональной мотивации. Знания студентов в основном носят фрагментарный и ситуативный характер (68%).

У бакалавров, поступивших на программу высшего образования, освоивших вначале программу СПО по аналогичной специальности, отмечается положительная динамика: повысился уровень компетенций в области гостеприимства (86%), выросло стремление к самообразованию и самосовершенствованию не только во время аудиторных занятий (74%), но также и во внеаудиторной работе (68%), что непосредственно сказывается на решении различных профессиональных и социальных задач на более высоком уровне. Студенты отмечают, что учиться им стало гораздо легче и интереснее, по сравнению со студентами, которые учатся в этой группе после 11 класса.

Выводы. Таким образом, можно заключить, что непрерывное образование в системе «колледж-вуз» будущих специалистов индустрии гостеприимства во многом позволяет достичь высокого профессионального развития, и это будет служить большей востребованности специалистов на современном рынке сферы услуг.

Литература:

1. Указ о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года [электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/73986> (Дата обращения: 24.01.2025)
2. Байрамов, Э.В. Модель формирования коммуникационной компетентности с использованием информационных технологий при обучении бакалавров педагогического образования [Текст] / Э.В. Байрамов, Е.Н. Пузанкова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2019. – № 3 (84). – С. 307-312
3. Груздев, Г.В. Развитие сельских территорий на основе использования рекреационного потенциала / Г.В. Груздев, В.В. Груздева, Ю.С. Ключева // Вестник НГИЭИ. – 2021 – № 8 (123). – С. 120-134
4. Гурьянов, И.А. Развитие коммуникативной компетенции будущих специалистов индустрии гостеприимства в системе непрерывного образования «колледж-вуз»: автореферат дис. ...канд.пед.наук: 5.8.7 / И.А. Гурьянов. – Казань: КФУ, 2024. – 25 с.
5. Жадаев, А.Ю. Формирование профессионально-личностной компетентности у будущих специалистов индустрии питания и гостеприимства в условиях непрерывной естественнонаучной подготовки: монография / А.Ю. Жадаев, И.Р. Новик. – Княгинино: НГИЭУ, 2024. – 206 с.
6. Киселева, Т.Г. Диагностика и формирование информационной компетентности средствами учебного предмета / Т.Г. Киселева. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.openclass.ru/stories/62780> (Дата обращения: 23.01.2025)
7. Маркова, А.К. Психология профессионализма – [Электронный ресурс] / А.К. Маркова. – Режим доступа: http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/ch8_2.html (Дата обращения 23.01.2025)
8. Мишин, А.Ю. Предпосылки и движущие силы развития систем управления малыми предприятиями в туристско-рекреационной сфере / А.Ю. Мишин // Вестник НГИЭИ. – 2020. – № 3 (106). – С. 99-111
9. Полухина, А.Н. Практические аспекты подготовки специалистов сервиса и туризма: проблемы и перспективы / А.Н. Полухина. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-386735.html?page=15> (Дата обращения 23.01.2025)
10. Шевченко, Н.Н. Профессиональная подготовка будущих специалистов индустрии гостеприимства в контексте современных подходов к образованию / Н.Н. Шевченко, В.И. Шевченко // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – Вып. 1 (29).

Педагогика

УДК 373.3

старший преподаватель Жилкина Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);

кандидат психологических, доцент Пилипчук Лариса Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул)

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье приводятся данные исследования социальных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи в инклюзивной образовательной организации. Описывается понятие «социальные представления», его структура. Анализируются проблемы формирования социальных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, которые определяются дефектом развития. Приводится характеристика общих результатов диагностики и их анализ. Описываются выявленные особенности развития социальных представлений у респондентов экспериментальной группы. Рассматриваются вопросы разработки коррекционно-развивающих программ, техники и приемы, направленные на формирование социальных представлений старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Проблемы формирования ценностно-смысловой базы личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья приобрели особую актуальность и практическую значимость на уровне изучения и разработки технологий, методов, стратегий коррекционно-развивающей (профилактической) работы в связи с реализацией инклюзивного образования, где должны создаваться условия для социализации детей как с нормой развития, так и с нарушениями развития. Формирование ценностных представлений в дошкольном возрасте, открывает возможности профилактики деформаций личности при нарушениях развития на следующих этапах онтогенеза; способствует социализации и решению основных задач инклюзивного образования в целом.

Ключевые слова: социальные представления, структура социальных представлений, старшие дошкольники с общим недоразвитием речи, алгоритм формирования социальных представлений, инклюзивная дошкольная образовательная организация, коррекционно-развивающая деятельность.

Annotation. The article presents data from a study of social representations among older preschoolers with general speech underdevelopment in an inclusive preschool educational organization. The concept of "social representations" and its structure are described. The article analyzes the problems of forming social representations in older preschoolers with general speech underdevelopment, which are determined by a developmental defect. The general diagnostic results are characterized and analyzed. The revealed features of the development of social ideas among the respondents of the experimental group are described. The issues of developing correctional and developmental programs, techniques and techniques aimed at forming social representations of older preschoolers with general speech underdevelopment are considered. The problems of forming the value and semantic base of the personality of a child with disabilities have acquired particular relevance and practical significance at the level of studying technologies, methods, strategies of correctional and developmental (preventive) work in connection with the implementation of inclusive education, where conditions should be created for the development and socialization of children with both normal development and developmental disabilities. The formation of value concepts in preschool age opens up opportunities for the prevention of personality deformities in developmental disorders at the following stages of ontogenesis; promotes socialization and solving the main tasks of inclusive education in general.

Key words: social representations, structure of social representations, senior preschoolers with general speech underdevelopment, algorithm for the formation of social representations, inclusive preschool educational organization, correctional and developmental activities.

Введение В Федеральном государственном образовательном стандарте для детей дошкольного возраста (ФГОС ДО) отмечается важность создания благоприятной среды, способствующей всестороннему развитию ребенка и его позитивной интеграции в общество. основополагающим аспектом формирования такой образовательной атмосферы является создание совокупности условий для успешной социализации каждого ребенка: и с нормотипичным развитием, и с нарушениями развития. Ключевым фактором адаптации дошкольников к данной среде выступает их эффективное включение в социальные отношения и процессы. Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) формирование адекватных социальных представлений является неотъемлемым условием преодоления адаптационных трудностей. Дошкольный период жизни предполагает комплексное и всестороннее развитие ребенка, учитывающее его индивидуальность. Особую значимость приобретает социальная составляющая развития дошкольника с ОВЗ, которая подразумевает формирование адекватных социальных установок и представлений. Тем не менее, проблемы организации условий, разработки и реализации методик, приемов, которые бы способствовали формированию и развитию социальных представлений у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, остаются недостаточно исследованными.

Изложение основного материала статьи В работах психологов понятие «представление» рассматривается как психический процесс, который отражает предметы или явления, не воспринимаемые в текущий момент, но воссоздаваемые на базе предыдущего опыта человека. В области психологии социальные представления в основном изучаются через образы социальных явлений реальности, связанных с повседневной жизнью людей, их взаимоотношениями в обществе. Эти образы могут сохраняться и воспроизводиться в сознании без актуального воздействия на органы чувств. [1, 2]. Изучение социальных представлений дает возможность выделить основные подходы, которые объединяют восприятие социальных конструкций личности как в первую очередь структур когнитивных, но с различающимся содержанием. Так, С.А. Козлова, опираясь на собственную концепцию социального развития, рассматривает социальные представления как представления о социальном мире, природе, людях и о самом себе, где отражаются проявления социальных чувств и социальных позиций [3]. Д.Р. Миняева в содержании представлений выделяет совокупность образов: «образа Я» («реальное», «идеальное»), образ другого, нравственных категорий. Е.В. Якимова наполняет социальные представления содержанием, которое формируется в ходе взаимодействия компонентов информации, восприятия, оценки, опыта человека. [1, 2, 3] Структура социальных представлений складывается как комплекс процессов, связанных с мысленным воспроизведением конкретного объекта: это может быть предмет, человек, событие (материальное или психическое), мысль. Исследователи сходятся во мнении, что социальные представления – системные образования, включающие в себя такие компоненты психической активности, как когнитивный, эмоционально-оценочный, регулятивный [1, 2, 3, 4].

Т.И. Ерофеева и ряд других исследователей акцентируют внимание на том, что социальные представления способствуют тому, чтобы дети осваивали окружающую среду, понимали и объясняли факты и явления, взаимодействовали с другими и действовали совместно и формировали свое место в обществе, отвечали на возникающие вопросы [1]. Важно отметить, что социальные представления не только направляют дошкольника на ориентирование в социальной среде, но и способствуют развитию его индивидуального восприятия мира. Они охватывают понимание социальной действительности, ее сути, окружающих людей и самого себя. Дошкольный период – важный этап становления личности. К шести годам уже проявляются ведущие направления личностного развития, содержание усвоенных социальных представлений. Социальные представления зарождаются в процессе разворачивания общения ребенка со взрослым и ровесниками. Социальная среда детского сада, создаваемая совместно взрослыми и детьми, влияет и регулирует развитие социальных представлений у старших дошкольников. В эту среду входят предметы и вещи, созданные людьми, игрушки, художественная литература, музыкальные произведения, через которые ребенок познает жизненное многообразие. Деятельность детей, включая игру, учение, художественное творчество и трудовую активность является средством формирования первых социальных представлений об объектах действительности. Общение занимает особенное место в этой деятельности, так как оно становится необходимым фоном и средством развития социальных представлений, дает возможность детям познавать мир и становиться его частью, помогает выражать эмоции, развивать навыки взаимодействия с окружающим миром, усваивать знания, приобретать опыт.

Формирование социальных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) – это сложный процесс, требующий специальной коррекционно-педагогической помощи специалистов сопровождения инклюзивного ДОО. Исследования показывают [1, 2, 3, 4], что речевые нарушения у дошкольников затрудняют восприятие социальной реальности, что, в свою очередь, ведёт к неустойчивости и фрагментарности социальных представлений. При этом, важно отметить негативная зависимость процессов речевого и социального развития при общем недоразвитии речи взаимообусловлена: слабо развитые социальные представления, отрицательно сказываются на речевом развитии детей и их взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Это замедляет и усложняет процесс социализации и адаптации. Недостаток коммуникативных и речевых навыков у детей с речевыми нарушениями препятствует формированию социальных представлений, подчеркивают С.Н. Шаховская, Т.Б. Филичева. В дошкольных образовательных учреждениях существует множество ресурсов для эффективного формирования социальных представлений у старших дошкольников с нормой развития и с общим недоразвитием речи (ОНР). К средствам формирования представлений о социальных объектах относится сама социальная реальность, предметы, созданные человеком, художественные материалы и различные виды детской деятельности. Методы, направленные на формирование этих представлений, включают подходы, которые стимулируют познавательную активность и эмоциональное вовлечение, помогают устанавливать связи между различными видами деятельности, а также методы коррекции и уточнения содержания социальных представлений. Формы организации работы также многообразны: занятия, экскурсии, целенаправленные прогулки, экспериментальные и игровые формы. Ребенок не может самостоятельно создать социальные представления, так как они возникают в ходе множества коммуникаций, осмысления общественного опыта, ценностей жизни. Нарушения развития у дошкольников усложняют этот процесс. Ю.Н. Князева подчеркивает, что при речевом недоразвитии, наблюдается недостаток сформированности всех структурных компонентов социальных представлений (когнитивного, эмоционально-оценочного, регулятивного), что затрудняет спонтанное освоение полноценного понимания социальных представлений и, таким образом, дополнительно тормозит развитие речевой функции у детей. Необходимо проведение специальной работы по разработке, организации, апробации и оценке результативности программ, системы занятий, направленных на формирование социальных представлений у старших дошкольников с ОНР с учетом ресурсов инклюзивной образовательной среды.

Наше исследование, проводимое кафедрой Специальной педагогики и психологии АлтГПУ, направлено на разработку программы развития социальных представлений дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной образовательной среде. Исследование проводится в дошкольных образовательных организациях г. Барнаула и г. Новоалтайска, реализующих инклюзивное образование. Исследовательскую выборку составили дошкольники старших и подготовительных групп, с общим количеством респондентов – 234 ребенка (с нормой развития и общим недоразвитием речи). В данное время (2024-2026 гг.) реализуется первый этап работы через организацию и выполнение научно-исследовательских работ студентов, магистров кафедры специальной педагогики и

психологии по прикладным исследовательским аспектам и включает разработку теоретических вопросов содержания, структуры, развития социальных представлений как показателей ценностно-смысловой составляющей личности, а также реализацию диагностической и коррекционно-развивающей работы по формированию социальных представлений у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: нарушением речи.

Этап диагностической работы и анализ результатов показал недостаточный уровень сформированности социальных представлений у старших дошкольников с ОНР. Основные проблемы связаны с затрудненным выбором языковых средств, с недостаточным уровнем развитием смыслового конструкта высказывания и трудностями в осмыслении предлагаемой для анализа ситуации. Результаты исследования представлены распределением по следующим уровням, где объединяются показатели развития социальных представлений, познавательная активность, развитие навыков общения, эмоциональная оценка ситуации, ведущие способы реагирования и заинтересованность ребенка ходом диагностической работы. Пассивно-индифферентный (неудовлетворительный) уровень отмечается у 43% дошкольников экспериментальной выборки, характерные черты: фрагментарность социальных представлений, несформированность навыков коммуникации, низкий познавательный интерес, отсутствие эмпатии, низкая психическая активность, затруднения в оценке и понимании социальных ситуаций. Эмпатийный уровень (удовлетворительный) проявили 62% респондентов. Характерные особенности: социальные представления соответствовали возрасту, но были слабо систематизированы; развиты коммуникативные навыки, в оценке ситуаций отмечается незрелость позиций и недостаток знаний; главная особенность – наличие познавательного интереса, эмпатии, эмоциональной отзывчивости и активности при выполнении заданий, что может быть использовано как ресурс в ходе дальнейшей работы (психолого-педагогической коррекции). Активно-действенный (оптимальный уровень) был зафиксирован у 5% дошкольников, социальные представления которых отличались полнотой, устойчивостью; они проявляли познавательную мотивацию, активность психических процессов, эмпатию, адекватность социальных оценок, предлагали свои варианты завершения социальной ситуации и приводили свои примеры обучающих ситуаций.

Результаты диагностической работы подтвердили необходимость и актуальность организации психолого-педагогической работы, направленной на формирование социальных представлений дошкольников с ОНР в целях их социального развития, профилактики возможных личностных нарушений, которые часто оформляются во внутренней картине дефекта развития на следующих этапах онтогенеза (в младшем школьном и подростковом возрасте). За основу практической работы – взят алгоритм формирования социальных представлений нормотипичных дошкольников и проведена его адаптация [1, 2, 4]. Алгоритм показал свою эффективность и получил высокую практическую оценку специалистов дошкольного образования, он включает в себя следующие этапы:

1. Дошкольник начинает осознавать себя как личность с индивидуальными чертами и предпочтениями. (ведущие психолого-педагогические техники: игры и дидактические упражнения типа «Кто я?», «Что мне нравится?»).

2. Формируются семейные ценности (работа с семьей осуществляется в том числе через организацию консультативной практики).

3. Развиваются коммуникативные способности и навыки исследования эмоционального мира (применяются проектные технологии).

4. Формируются оценки, позволяющие детям различать «хорошие» и «плохие» поступки. У дошкольников складывается мотивированная оценка, развивается эмпатия и эмпатического восприятия окружающего (используются материалы художественной литературы, художественного творчества).

5. Этап социальной интеграции через осознанное усвоение социальных норм и правил поведения (применяются проблемные ситуации с неопределенным исходом, игровые методы и задания с проблемами; обсуждаются черты характера человека «доброта и жадность», «отзывчивость и равнодушие», «лживость и честность», «смелость и трусость», «аккуратность и неаккуратность», «вежливость и невнимательность»).

6. Формируется чувство гордости за свой детский сад, город, край, страну.

В данный алгоритм работы заложено формирование следующих уровней ценностей личности: гуманистические ценности (признание индивидуальной ценности личности; активизация эмоциональных состояний ребенка, создание условий для понимания идеалов добра, красоты, любви, равенства); культурно-познавательные ценности (познание ребенком мира культуры и его общечеловеческих ценностей, связанных с природой, человеком и искусством); нравственные ценности (модели, регулирующие поведение ребенка в обществе с помощью специальных норм и правил, формирующие опыт нравственных взаимоотношений). Работа по каждому из этих уровней была проведена в рамках пилотажной экспериментальной деятельности студентов. В дополнение к этому, были выбраны практические методы формирования социальных представлений у дошкольников, основываясь на их выявленной эффективности в ходе коррекционно-развивающей работы. Среди таких методов использовались: методы примера (взрослого или сверстника), показа действий; метод организации совместной деятельности – приемы организации трудовой, игровой, продуктивной деятельности и прочее; словесно-наглядные методы – приемы проблемной беседы по содержанию литературных произведений или картин, чтения книг, а также приемы игровых упражнений; методы повторения. В ходе коррекционно-развивающей работы эти методы позволили стимулировать познавательную и эмоциональную активность дошкольников; устанавливать связи между разными видами деятельности; развивать и уточнять представлений о социальном мире. Использовались и конкретные приемы развития познавательных процессов (методы анализа, сравнения, классификации информации и практических навыков и умений), приемы наглядного моделирования, приемы метода вопросов. Включенные в занятия с детьми, эти методы помогали осваивать знания осознанно. Они помогали дошкольникам выделять особенности предметов и явлений, осознавать важные связи и отношения, формировать яркие представления и образы.

В работе над формированием социальных представлений использовались различные формы организации работы детей: индивидуальные, групповые, коллективные (занятия, экскурсии, экспериментирование, наблюдения, целевые прогулки, игры). Обязательным условием, обеспечивающим эффективность деятельности, было выстраивание взаимодействия специалистов (педагога-психолога, учителя-логопеда, воспитателя) психолого-педагогического сопровождения ребенка в инклюзивном ДОО.

Выводы. В ходе проведенных исследований был собран значительный фактический материал, который на данный момент анализируется, закладывается в разработку теоретических и методических аспектов организации, проведения коррекционно-развивающей работы по формированию и актуализации социально-ценностных представлений у детей с нарушениями развития в инклюзивной образовательной среде. Отрабатываются вопросы взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения и взаимодействия детского сада и семьи при решении проблем формирования личности дошкольника с ограниченными возможностями здоровья. Социальные представления в дошкольном возрасте как система моделей поведения, отношений, знаний об окружающем мире, природе, людях, самом себе, закладывают и в дальнейшем составляют основу ценностно-смысловой базы зрелой личности, в связи с чем необходима активная работа по их анализу и развитию.

Литература:

1. Ерофеева, Т.И. Представления детей старшего дошкольного возраста о правилах поведения и их влияние на взаимоотношения со сверстниками / [Т.И. Ерофеева]; под ред. Т.А. Репиной // Отношения между сверстниками в группе детского сада: методическое пособие. – Москва: Просвещение, 1978. – С. 137-150
2. Князева, Ю.Н. Подходы к определению уровней социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста / Ю.Н. Князева // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – № 2(24). – С. 130-136
3. Козлова, С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова. – Москва: Академия, 1998. – 160 с.
4. Шаховская, С.Н. Эффективные технологии преодоления общего недоразвития речи у дошкольников как один из путей обеспечения равного доступа к образованию детям с ограниченными возможностями здоровья / С.Н. Шаховская // Образовательная панорама. – 2018. – № 2(10). – С. 30-35

Педагогика

УДК 378.4

кандидат филологических наук, доцент Зайцева Елена Львовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Гурьянова Татьяна Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Метелькова Лилия Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет» (г. Москва)

АНАЛИЗ СРЕДНЕВЕКОВЫХ ЭПИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА СТАРШИХ КУРСАХ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ «ПЕСНИ О РОЛАНДЕ» (LE ROMAN DE RELAND))

Аннотация. Статья посвящена анализу памятника французского народного эпоса – «Песни о Роланде» (Le Roman de Roland), в его древнейшей редакции (оксфордский текст, записанный около 1170 г. в Англии). Появление героического эпоса ученые относят к концу XI или в начале XII в. «Песнь о Роланде» относится к жанру французской средневековой литературы эпического содержания (chanson de geste – «песнь о деяниях» или жеста). Осада королем франков Карлом испанского города Сарагосы в 778г., его отступление во Францию, последующее сражение в Ронсевальском ущелье, гибель знатных вельмож – этот реальный эпизод из истории средневековой Европы перерастает в грандиозное событие, о котором рассказано в 11 002 стихах, связанных в «тирады» («лэссы» (от фр. «laisse»)). Французская эпическая строфа – лэсса (laisse) – варьируется от четырех до сорока 10- или 12-сложных строк. Строки в лэссе состоят из двух полустиший с твердой цезурой преимущественно после четвертого слога. К описанию битвы при Ронсевале и смерти племянника Карла Роланда добавляется история о предательстве франков Ганелоном и мести Карла как маврам, так и отчиму Роланда Ганелону. В дальнейшем герои эпоса становятся своего рода эмблемой нации, ее «визитной карточкой». «Песнь о Роланде» отражает культурно-историческую конъюнктуру в европейской политике, литературе и искусстве в эпоху средневековья. С пропагандистской точки зрения «Песнь» сочетает в себе идейную направленность с нетривиальным выбором сюжетной основы.

Ключевые слова: жеста, средневековый эпос, иностранный язык, преподавание, анализ текста, пропаганда.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the monument of the French folk epic, "Songs of Roland" (Le Roman de Roland), in its oldest edition (the Oxford text, written around 1170 in England). Scientists attribute the appearance of the heroic epic to the end of the XI or the beginning of the XII century. The Song of Roland belongs to the genre of French medieval literature of epic content (chanson de geste – "song of deeds" or gesture). The siege of the Spanish city of Saragossa by King Charles of the Franks in 778, his retreat to France, the subsequent battle in the Roncevalles Gorge, the death of great lord – this real episode from the history of medieval Europe develops into a grandiose event, which is described in 11,002 verses linked in "tirades" ("lasses" (from Fr. "laisse")). The French epic stanza, laisse, ranges from four to forty 10- or 12-complex lines. The lines in stanza consist of two semi-verses with a solid caesura mainly after the fourth syllable. The story of Ganelon's betrayal of the Franks and Charles' revenge on both the Moors and Roland's stepfather Ganelon is added to the description of the Battle of Roncevalles and the death of Charles's nephew Roland. In the future, the heroes of the epic become a kind of emblem of the nation, its "calling card". The Song of Roland reflects the cultural and historical context in European politics, literature and art in the Middle Ages. From a propaganda point of view, "The Song" combines an ideological orientation with a non-trivial choice of plot basis.

Key words: gesture, medieval epic, foreign language, teaching, text analysis, propaganda.

Введение. Вопросы обучения иностранному языку студентов вуза на материале средневекового героического эпоса вызывают интерес у педагогического сообщества. В работах Г.А. Химич выявлены базовые принципы разработки авторского учебного курса по обучению испанскому языку студентов на основе художественных текстов («Песнь о моем Сиде») [6]. Н.Н. Джанполат-Васина анализирует поэтические формы средневековой немецкой рыцарской литературы с точки зрения отражения в них картины мира средневекового человека, выявляет основные черты, свойственные сознанию средневекового человека и находящие выражение в языке произведений (Des Minnesangs Frühling (песни миннезанга)) [3]. О.В. Томберг рассматривает образы Беовульфа (англосаксонский эпос VII-X вв. «Беовульф») и Робин Гуда (позднее средневековье (XIV-XV вв.) «Баллада о Робин Гуде») сквозь призму лингвистических, культурных и социально-политических изменений [5].

Вопрос об использовании произведений художественной литературы в процессе обучения иностранным языкам обусловлен, на наш взгляд, ориентацией на практическое применение полученных знаний и навыков. Основной задачей филологических факультетов вузов является формирование компетентных специалистов высокого профессионального уровня не только в области языка, но и культуры, национальной самоидентичности, перевода. Типологическими чертами средневекового эпоса являются: противопоставление горя и радости, добра и зла; мотивы предательства и мести, отвага и честь. Вместе с тем произведения средневекового героического эпоса носят пропагандистский характер, призывают к популяризации крестовых походов, разжиганию враждебности, основанной на гипотетической угрозе западному миру.

Материалом для исследования послужила «Песнь о Роланде». «Песнь о Роланде» – прекрасный пример того, что такое «geste»: это поэзия, в основе которой военное событие, произведение о борьбе с сарацинами, одновременно врагами короля

и врагами всего христианского мира. «Песнь о Роланде» в настоящей статье рассматривается как Оксфордский текст, написанный рукой англо-нормандского писца около 1170 года (сама «Песнь», естественно, появилась раньше). Текст состоит из трех частей, тесно связанных друг с другом, которые, в соответствии с развитием сюжета, можно назвать «la trahison»/ «предательство», «la mort de Roland» / «смерть Роланда» и «le châtement»/ «возмездие».

Изложение основного материала статьи. По мнению ряда ученых (З.Н. Волковой, А.А. Гогешвили) «Песнь о Роланде» относится к тому периоду существования французской эпической традиции, «когда уже установилась письменная фиксация устных героических сказаний и жест и начинала проявляться тенденция их литературной обработки, насыщение их античными аллюзиями и реминисценциями, но еще не развились характерные черты и признаки позднейшего стихотворного рыцарского романа» [1]. Главный герой эпической средневековой литературы – это верный, доблестный вассал, преданный своему сюзеру. Служба и верность являются центральными категориями в системе социально-политических и морально-религиозных ценностей средневекового христианства [2, С. 208-209]. Однако, вместе с этим произведением средневекового героического эпоса носят пропагандистский характер.

Пропаганда (от латинского *propagare*) означает «систематическое воздействие на общественное мнение с целью заставить его принять определенные идеи или доктрины, особенно в политической или социальной сфере» [8]; термин впервые появился в католической церкви в названии «Congregatio de propaganda fide» (1622) / Собрание по распространению веры, основанное для распространения христианской веры католическими миссиями [9]. Даже если термин «пропаганда» еще не использовался в период создания «Песни», в ней прослеживаются методы, используемые для формирования общественного мнения и распространения информации с определенной целью.

Результаты исследования и их обсуждение. Сюжет «Песни» широко известен даже тем, кто далек от старофранцузской литературы. Карл Великий (Charlemagne) семь лет воевал в Испании; он завоевал всю страну, за исключением Сарагосы (Saragosse), которую занимает языческий король Марсилий (Marsile). Последний, устав от войны, пытается не допустить продолжения войны с Карлом и задобривает Карла мирными предложениями и ложными обещаниями, которые он передает через Бланкандрина (Blancandrin). Император соглашается на переговоры и обещает прислать французского рыцаря с ответом. Миссия рыцаря опасна: герцог Наймс (Naimés), Ролан (Roland), Оливье (Olivier), архиепископ Турпен (Turpin) хотели отправиться к Марсилию, но король не соглашается. Ролан предлагает в качестве посланника своего тестя графа Ганелона (Ganelon), думая, что это почетная миссия; франки и Карл соглашаются с этим выбором, но Ганелон в ярости из-за того, что его пасынок поручил ему такое опасное поручение и вместе с Бланкандрином готовит собственную месть: он предает своего короля, обещая Марсилию, что Ролан вместе с пэрами Франции будут в аррьергарде, а сарацины смогут устроить засаду, застанут армию врасплох и уничтожат всю элиту французов. Карл возвращается во Францию. Роланд, пэры и 20 000 человек остаются в аррьергарде. Враг окружает их, Роланд принимает бой и, к своей чести, несмотря на побуждения Оливье, трижды отказывается трубить в рог и звать на помощь Карла. Французы совершают героические подвиги. Затем Роланд решаетеся трубить в рог: он трубит так громко, что у него ломит в висках. Карл слышит три последовательных призыва; и, несмотря на то, что Ганелон пытается отговорить его, он возвращается туда, где оставил Роланда, но прежде приказывает заковать в цепи графа, о преступлении которого он догадался. Оливье умирает; сарацины, услышав рог, бегут: поле битвы остается за французами, на нем Турпен и Роланд: последний, истекая кровью, кладет к ногам архиепископа трупы пэров; Турпен благословляет их и умирает. Роланд прощается со своим мечом и, в свою очередь, умирает, повернувшись лицом к врагу и протягивая Богу правую руку. Карл преследует сарацин до реки Эбро и истребляет их. Чтобы позволить ему совершить этот подвиг, Бог продлевает день, останавливая солнце. Карл оплакивает смерть Роланда, но жертва Роланда не бесполезна: когда Марсилий призывает на помощь бесчисленные войска язычников во главе с Вавилонским эмиром Балигантом (Baligant), Французы побеждают вражескую коалицию. Балигант убит рукой Карла, Сарагоса взята, а Марсилий умирает. Карл убит горем, но, благодаря Роланду, он по-прежнему окружен славой и все еще может высоко держать меч во славу божию.

«Песнь о Роланде» имеет историческую основу: в 778 году по просьбе правителя Барселоны, который восстал против эмира Кордовы, император Карл Великий вторгается в мусульманскую Испанию. Карлу удалось захватить только Памплону, а не Сарагосу; восстание саксов вынудило его вернуться во Францию и, отступая, он разрушил стены Памплон. В действительности в день битвы, 15 августа 778 года христианский народ басков, а не сарацины напали на его аррьергард, в результате конвой был разграблен, и большинство капитанов были убиты.

«Песнь» сформировалась так же, как и другие песни: сюжеты как бы проходят по известным на то время паломническим путям, поэтому они связаны с местами, где находятся церкви, памятники на этих дорогах. Именно с 11 века вокруг паломнических мест появляются легенды, религиозные деятели рассказывают паломникам о героях, павших в защиту своего повелителя и веры. Вероятно, какой-то священнослужитель в окрестностях Ронсево собрал местные сказания и, опираясь на исторические факты, закрепил их в стихах [7]. Таким образом, «Песнь о Роланде» действительно французская по своей сути и свободна от какого-либо иностранного влияния, она основана на легенде, созданной задолго до события и смерти прославляемого ею героя.

Текст дает гораздо больше информации о контексте, в котором он был написан, чем о самой битве при Ронсево. Действительно, XI-XII века – это время расцвета феодализма и рыцарства, военной элиты конных воинов, объединенных такими ценностями, как доблесть, отвага и верность. Таким образом, «Песнь» распространяет и укрепляет рыцарскую идеологию. В «Песне» раскрывается концепция рыцарства, организованного для служения и защиты христианской империи: Роланд становится главным персонажем песни, поскольку с его судьбой связаны и судьбы язычников, и судьбы христиан, Роланд настолько поглощен защитой Франции и своего короля от сарацин, что он даже не думает о своей невесте Альде (Aude): имя Альды называет не Роланд, а ее брат Оливье. Роланд жертвует своей жизнью, подчиняясь клятве сюзеру, в которой переплетаются религия и монархия: Карл идеализирован как избранный Богом мудрый вождь, мягкосердечный и страдающий от гибели своего племянника. Именно в верности избранному Богом королю смысл служения рыцарей, которые объединяются против религиозного врага (по сюжету – сарацин-язычника). Эта концепция относится к XI веку, поэтому большинство исследователей относят появление «Песни» ко времени между Клермонтским собором (1095 г.), который организовал первый крестовый поход, и 1100 годом. Итак, рыцари, бывшие, по сути respectable и склонным к насилию классом, становятся в «Песне» образцом христианской добродетели.

Контекст, в котором была разработана «Песнь», важен для понимания замены басков сарацинами: в конце XI века состоялся первый крестовый поход с целью освобождения Иерусалима, и сарацин – это главный враг, с которым нужно сражаться, поэтому более соответствует духу времени то, что в «Песне» франкские герои сражаются с сарацинами, а не с басками-христианами.

Многие детали не соответствуют реалиям VIII века, скорее, они отражают реалии XI-XII веков. Так, в «Песне» города окружены высокими стенами, приемы проводятся в больших залах замков, сарацины носят «hauberts» / кольчуги и «heumes» / шлемы, хотя это типичные атрибуты европейских рыцарей. Список языческих народов – врагов христиан в войске Балиганта, который приводится в «Песне», по-видимому, отредактирован в период до крестовых походов. В этом

списке упоминаются народы Ближнего Востока и Северной Африки, но также и славяне и сербы (к XI веку бывшие уже христианами).

Несмотря на небольшое количество персонажей от духовенства (всего лишь один аббат Турпен, который одновременно и священник и солдат), «Песнь о Роланде» можно рассматривать как своеобразную основу к пониманию сути крестовых походов и мер, принимаемых против иноверцев с XI века, а также как пропаганду этих мер: воины или простые паломники (но все они – солдаты Бога) должны были увлечься рассказом о героических приключениях, аббаты, прелаты, епископы, подобно Турпену, принимают участие в военных экспедициях за пределы христианского мира, а папы, не выезжая за пределы своего папства, благословляют всех участников на крестовые походы. Следовательно, католическая церковь нуждалась в красивой пропаганде, чтобы поднять боевой дух участников борьбы за веру.

Автор «Песни» был, вероятно, знаком с церковными текстами, так как чудо с Солнцем, остановленным для Карла, слишком похоже на то, что Бог сотворил для Иисуса Навина, а Ганелон – не предатель от рождения, это падший человек, который изначально был храбрым и верным, и которого страсти однажды одолели; и, даже если предположить, что автор почерпнул сюжет, читая витражи или барельефы соборов (самый старый витраж во Франции относится к 1060 г., а самые старый романский собор – аббатство Saint Michel de Cuxa в Лангедоке, 956 г., и они никоим образом не изображают описываемые в «Песне» события) и именно через них познакомился с историями Ветхого Завета и крестового похода, понимание витражей настолько сложно, что обычный прихожанин или паломник, пришедший в храм поклониться какой-то святыне, без помощи церковников понял бы их так же, как современный человек понимает книги на старославянском языке.

Сами приемы «Песни» просты: симметрия персонажей и сцен (во главе сарацин – эмир Вавилона, а вождь христиан – король Карл), повторение одной и той же идеи в куплетах, за счет чего тема навязывается слушателю, а производимый эффект усиливается. Классический повтор – посол в «Песне» дословно повторяет речь, которую продиктовал ему его король. Сарацины постоянно изображаются как идолопоклонники-язычники, мерзкий народ, покорный демону, а французы ведут себя мужественно и праведно. Образ Роланда стал настолько идеализированным, что сегодня при упоминании «Песни» на занятиях по литературе наши студенты называют такие понятия, как честь, верность, клятва, отвага, то есть, «Песне» удалось донести до сегодняшнего читателя важнейшие добродетели рыцарского кодекса.

Тема религии и защиты веры присутствует в тексте повсюду: Карлу Великому снится вещий сон: посланный ему Богом ангел Гавриил забирает перчатку умершего Роланда; жена Марсилия становится христианкой и получает христианское имя. Бог в «Песне» всемогущий, справедливый, добрый, и он на стороне христиан: Бог склоняется над человечеством и охотно внимает молитвам добрых людей.

Выводы. Таким образом, слушателю «Песни» представляется мир, разделенный на два вооруженных лагеря, один из которых рискует быть поглощенным другим: с одной стороны – христиане, которые угодны Богу, с другой стороны – смертельные враги его имени, язычники, нехристиане, поэтому и человеческое существование – это крестовый поход, это поле битвы, на котором неустанно и сражаются те, к кому благосклонен Бог и те, кто одержим демонами. Когда закончится эта великая битва? «Песнь» не говорит нам об этом.

Борьба за веру, борьба на стороне добра против языческих сил зла – вот что должно было стать самым глубоким чувством всех христиан. Поражение, которое потерпели французы, в «Песне» возвышено до мученической смерти во славу правителя и веры, осаждающие Сарагосу и захватившие Памплону французы-христиане благодаря «Песне» считаются защитниками, то есть воинственный рыцарский дух можно распространить вовне, за пределы христианского мира – такой видится нам успешная религиозно-политическая пропаганда тех времен.

Поражение в Ронсевальском ущелье еще более возвысилось в последующее время, так как крестовые походы продолжились, а противостояние христиан и нехристиан в Средиземноморье усилилось. Представление о мире Божьем, в котором западные христиане не должны воевать друг с другом, постепенно трансформировалось в пропаганду крестовых походов как допустимых и желательных, как путь к спасению. Эта идеология распространяется до сих пор, и сегодня мы видим уже неприкрытую европейскую враждебность, основанную на пропаганде угрозы Западной Европе.

В процессе изучения «Песни о Роланде» на практических занятиях необходимо обратить внимание на то, что французский язык имеет фиксированное ударение на последнем слоге, учитывать это при произношении имен авторов и героев французской литературы. По мнению И.В. Ершовой, «ассонанс в окончании строк «Песни», как и во всем романском эпосе, естественным образом придает древнему тексту необходимую ритмичность при рецитации или напеве» [4].

Литература:

1. Гогешвили, А.А. Старофранцузский героический эпос и «Слово о полку Игореве» / А.А. Гогешвили // Герменевтика древнерусской литературы. – М., 2000. – № 10. – С. 115-134
2. Гуревич, А.Я. Категории средневековой культуры / А.Я. Гуревич. – М.: Искусство, 1984. – 350 с.
3. Джанполат-Васина, Н.Н. Отражение картины мира средневекового человека в произведениях немецкой рыцарской литературы (на примере песен миннезанга) / Н.Н. Джанполат-Васина // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2007. – № 2. – С. 131-135. – URL: <https://rucont.ru/efd/263907> (дата обращения: 11.01.2025)
4. Ершова, И.В. «Песнь о Роланде» и история изучения средневековых «Песен о деяниях» / И.В. Ершова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pesn-o-rolande-i-istoriya-izucheniya-srednevekovyh-pesen-o-deyaniyah?ysclid=m6jjkvjvc650051624> (дата обращения 14.01.2025)
5. Томберг, О.В. Образ национального героя в английской лингвокультуре: динамический аспект. Вестник Челябинского государственного университета / О.В. Томберг // Филология. Искусствоведение. – 2013. – № 24(315). – № 82. – С. 169-172
6. Химич, Г.А. Обучение испанскому языку в вузе посредством авторского учебного курса на основе средневековых художественных текстов (на материале эпической поэмы «Песнь о моем Сиде») / Г.А. Химич // Педагогика. Вопросы теории и практики Pedagogy. – Theory & Practice. – 2022. – Том 7. – № 9. – С. 981-986. – ISSN 2686-8725. – ISSN 2500-0039 (print)
7. Bermond, D. Réentendre la Chanson de Roland / D. Bermond // Histoire. – 2013. – № 387. – 27 p.
8. Larousse – Paris, 2006. – 1042 p. – URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/propagande/64344propagande> (дата обращения 11.01.2025)
9. <http://www.fides.org/> (дата обращения 11.01.2025)

УДК 376

кандидат психологических наук, доцент Золоткова Евгения Вячеславовна

Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);

магистрант Полосина Анастасия Евгеньевна

Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности сенсорного развития младших школьников с умственной отсталостью. Проводится анализ педагогической литературы по данной теме. Анализируются результаты контрольного, формирующего и констатирующего педагогического эксперимента. Приводится разработанная коррекционно – развивающая программа. Приводятся дидактические средства, направленные на развитие сенсорного восприятия. Приведены приемы эффективного сенсорного развития.

Ключевые слова: младший школьный возраст, умственная отсталость, сенсорное развитие, восприятие, сенсорные эталоны.

Annotation. This article examines the features of sensory development of primary school children with mental retardation. An analysis of pedagogical literature on this topic is conducted. The results of the control, formative and ascertaining pedagogical experiment are analyzed. The developed correctional and developmental program is presented. Didactic tools aimed at developing sensory perception are provided. Techniques for effective sensory development are presented.

Key words: primary school age, mental retardation, sensory development, perception, sensory standards.

Введение. В настоящее время сенсорное развитие является важным компонентом воспитания и развития ребенка. Под сенсорным развитием понимают один из процессов познания – восприятие, а также степень развития представлений о таких свойствах как: цвета, размера, расположение в пространстве, запахи и формы. В ответ на это, перечисленные характеристики разнообразных объектов, в частности их восприятие, оказывают важнейшее влияние на развитие навыков познания и развитие интеллекта ребенка. Установлено, что у детей с серьезными нарушениями интеллекта проблемы в сенсорно-перцептивной сфере могут быть вызваны не только сбоем в функционировании нервной системы, имеющие природное происхождение, но и отсутствием систематического развития органов чувств. Все дети с нарушениями интеллектуального развития остро нуждаются в преднамеренном и систематическом обучении. В случае отсутствия или недостаточной развитости сенсорного восприятия, вероятно возникновение задержки в развитии ребенка. Помимо этого, на уровень развития когнитивных процессов ребенка, физической и трудовой активности, а также школьное обучение влияет сенсорное развитие, находящееся не всегда на удовлетворительном уровне развития, влияющего на все перечисленные сферы деятельности, основной компонент которых восприятие. В начальной школе нервная система ребенка остается очень гибкой и легко поддается развитию. На ступени начального образования коррекционно-образовательная работа может оказать существенное влияние на развитие ребенка, что, в свою очередь, отразится на всей последующей его жизни. Развитие чувственного восприятия и ощущений является основой для развития коммуникативных способностей, деятельности, связанной с познанием и практическими навыками. В ответ на это создаются условия для развития инициативности и автономности. Основываясь на ранее изложенном, можно утверждать, что исследование специфики сенсорного развития у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями представляет собой крайне значимой.

Изложение основного материала статьи. А.Р. Маллер, указывает, что проблемы психического развития проявляются, в первую очередь, в нарушении когнитивной деятельности. У ребенка с задержкой умственного развития снижена познавательная активность и потребность в получении новых впечатлений. Они испытывают трудности с обобщением информации, а также с анализом и синтезом нового материала.

Кроме того, у таких детей могут быть проблемы с сопоставлением элементов по визуальным признакам и воображением. Им также сложно устанавливать смысловые связи между понятиями и терминами, которые их обозначают. Это свидетельствует о недостаточной развитости логического мышления. [3, С. 67].

Анализируя социальный опыт и бытовые навыки данной категории детей, Ю.А. Афонькина подчеркивает, что часто они негативно воспринимают других людей и имеют гипертрофированный эгоцентризм. В присутствии взрослых дети всё ещё испытывают сложности с ориентацией в пространстве. Они с трудом справляются с повседневными задачами, такими как личная гигиена, приём пищи и одевание. Процесс обучения новым навыкам идёт крайне медленно [1, С. 16].

По словам Н.В. Микляевой, ученики с умеренной умственной отсталостью демонстрируют непостоянный интерес к занятиям. Их внимание привлекают в основном внешние характеристики предметов, такие как цвет и звук, а не определенная деятельность. Ученики могут подражать взрослому и выполнять совместные действия. Однако взрослому необходимо регулярно повторять порядок действий и показывать, что нужно делать. В процессе работы дети не показывают настойчивости, постоянно теряют концентрацию и часто теряют интерес к заданию [4, С. 16].

Развитие сенсорной сферы – важная часть развития ребенка. Интеллектуальные нарушения существенно влияют, замедляют и усложняют сенсорное развитие ребенка.

У детей со сниженным интеллектом познавательная активность и потребность в новых ощущениях слабы, они не могут выделить главное, затруднены процессы обобщения и отбора, эти дети затрудняются в установлении связей между предметами и понятиями, которые эти предметы обозначают иметь в виду.

У ребенка с нарушением интеллекта сенсорное развитие отстает в плане обучения и в дальнейшем прогрессирует неравномерно. Отсутствие предметно-пространственных представлений проявляется в их неадекватности, быстром забывании не только незначительных частей, но и ключевых признаков, уподоблении одних предметов другим. Ошибки в идентификации предметов при прикосновении часто являются следствием импульсивности, непоследовательных действий руками, невнимательности, поспешности действий. У детей с нарушенным интеллектом наблюдаются трудности с ощущением и восприятием времени в повседневной жизни, в математике и истории. Дети с задержанным психическим развитием часто путают форму предмета и материал, из которого он сделан. Трехмерные объекты распознаются быстрее плоских. Способ познания предмета посредством прикосновения у детей с умственной отсталостью очень примитивен. Ребенок узнает предметы по 1-2 признакам, не стремится к изучению предмета и не дает подробного анализа. В организации воспитания и обучения важно развивать любознательность у детей с нарушением интеллектуального развития.

Вышеуказанные особенности сенсорного развития наблюдаются у младших школьников с интеллектом, но они могут нивелироваться под влиянием коррекционно- развивающего обучения.

В ходе работы коррекционной направленности, прежде чем ребенка знакомить с сенсорными эталонами, он должен пройти через несколько важных этапов. Сначала происходит знакомство с сенсорными образцами. Далее дети начинают

производить сравнение с их разновидностями. При этом необходимо обращать внимание, что разные критерии сначала сравнивают между собой, прибегая к помощи взрослого, а уже потом самостоятельному сравнению ребенка.

При правильном объяснении и показе формы и цвета определенного объекта, ребенку можно повышать уровень сложности задания. Проводя и сравнивая самодиагностику людей по воспринимаемым качествам, ребенок может найти схожесть или идентичность, например, мяч – круглый, или частичное сходство – яблоко круглое, но не такое как мяч, а также разнообразие – кубики и шарики. Внимательно наблюдая, чувствуя или слушая, ребенок совершает относительные действия, следит за связью воспринимаемого с ориентиром.

Для того чтобы детям изучить форму предмета, им прежде всего нужно научиться видеть сходства форм предмета с простой геометрической фигурой. Когда ребенок без особого труда соотносит фигуру с формой, следует продолжать обучение и переходить к определению словесной формы предмета (например, стол прямоугольный, крыша треугольная и т.д.). Однако, большинство предметов в нашем мире имеют более сложную и необычную форму, нежели стандартные геометрические фигуры, такие как круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник. Когда ребенку попадает подобная форма предмета, то можно попробовать выделить общий контур, форму основной части и расположение различных деталей, маленьких, больших и дополнительных. К младшему школьному возрасту, а именно 7-8 годам, ребенок на постоянной основе должен исследовать сложные объекты. Для выявления эффективности обучения и проверки полученных знаний, используется техника округления детьми предмета и его частей. Данная методика позволяет сравнивать округлую форму с изученными эталонами [2, С. 121].

Следующим шагом, после изучения литературы была реализована процедура диагностики, направленная на исследование уровня сенсорного развития младших школьников с умственной отсталостью. Была проведена оценка степени развития у детей сенсорных представлений о цвете, форме и размере. Чтобы достичь намеченной цели, мы выбрали методы, разработанные разными авторами, которые позволяют оценить уровень сенсорного развития: «Полоски и круги разного цвета» (С.Д. Забрамная), «Поиграй с цветными кубиками» (Е.А. Стребелева), «Соотнесение геометрических форм с их словесным обозначением» (Из пособия С.Д. Забрамной и Т.Н. Исаевой), «Сгруппируй геометрические фигуры с учетом формы», «Разложи кубики по величине» (С.Д. Забрамная), «Выбери большой, маленький» (М. Питерси и Р. Трилора).

Опытно-экспериментальная работа была проведена на базе ГКОУ «Коррекционная школа № 8». В исследовании приняли участие 11 младших школьников с умственной отсталостью в возрасте 7-9 лет.

В рамках констатирующего эксперимента были проведены две серии опытов, направленных на исследование особенностей восприятия у детей с нарушениями интеллектуального развития. Первая серия, направленная на изучение объема восприятия, вторая серия направлена на изучения восприятие цвета, третья серия – на восприятие геометрических фигур.

Анализируя результаты выполнения школьниками предложенных диагностических заданий, можно было представить обучающихся по общему уровню развития восприятия, что отражено на рисунке 1.

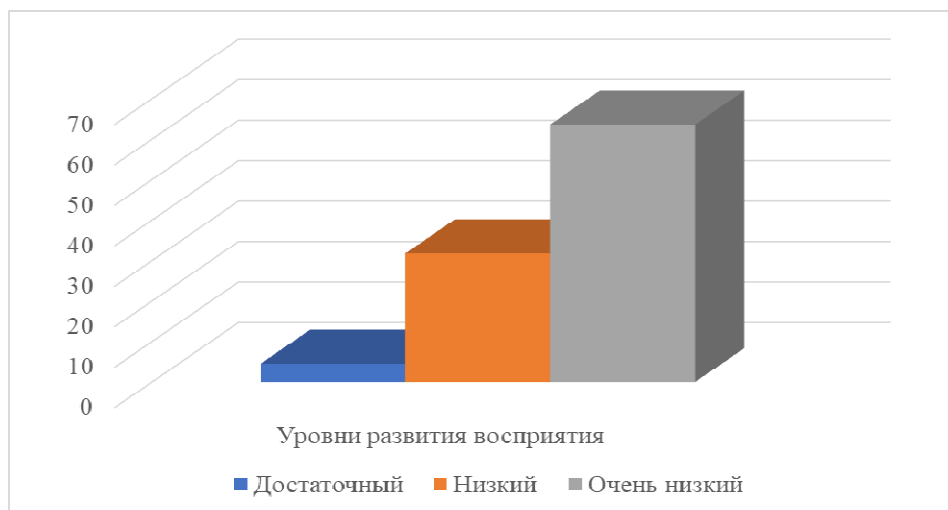


Рисунок 1. Обобщенные данные по результатам констатирующего эксперимента

Основываясь на полученных сведениях, можно заключить, что у учеников начальных классов с умственной отсталостью в основном наблюдается крайне слабое восприятие, которое проявляется в неполном понимании окружающей действительности, цветов, форм и объектов.

На следующем этапе нами было разработано содержание дефектологической работы. При разработке содержания формирующего эксперимента нами были изучены теоретико-методические подходы к сенсорному развитию у младших школьников с умственной отсталостью Л.С. Выготский, М.Г. М. Дульнев, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Г.Е. Сухарева и др. В соответствии с чем, мы поставили задачи дефектологической работы по сенсорному развитию младших школьников с умственной отсталостью.

Программа работы по сенсорному развитию предполагала проведение подгрупповых занятий с детьми. Во время формирующего обучения с испытуемыми было проведено 20 подгрупповых занятий, направленных на формирование сенсорных эталонов. Продолжительность каждого занятия составляла 30 минут.

Для проведения и реализации программы нами был разработан и использован дидактический материал – игра лепбук «Формы и цвета». Данное дидактическое средство представлено в виде раскладной доски с прикрепленными на ней заданиями. Выполнен в ярких цветах для привлечения внимания ребенка, что благоприятно влияет на эмоциональный фон. Лепбук был использован как дидактическое средство в ходе реализации разработанной коррекционно-развивающей программы. Помимо этого, цветовая палитра книги имеет довольно мягкие цвета и их оттенки в используемых материалах, что не вызывает агрессивных реакции у детей. Отклеивая и приклеивая детали, дети развивали мелкую моторику рук. Также в представленном материале были задания, направленные на развитие логического мышления. Благодаря лепбuku «Цвета и формы» мы смогли добиться улучшения сенсорного развития детей, а именно: восприятие пространства, цвета, формы и размера.



Рисунок 2. Лэпбук «Цвета и формы»

Чтобы эффективно развивать сенсорные эталоны у детей с интеллектуальными нарушениями, нужно создать особые условия. Это подразумевает использование специально подобранных обучающих материалов, структурированный подход к занятиям и создание благоприятной обстановки. Для поддержания интереса детей в ходе занятия следует использовать игры и красочные дидактические материалы. Основываясь на результатах проведённого диагностического исследования и учитывая специфику восприятия младших школьников с интеллектуальными нарушениями, мы разработали и внедрили коррекционно-развивающую программу, направленную на улучшение сенсорного восприятия.

По окончании реализации разработанной коррекционно-развивающей программы, мы провели контрольный эксперимент с целью определения эффективности данной программы.

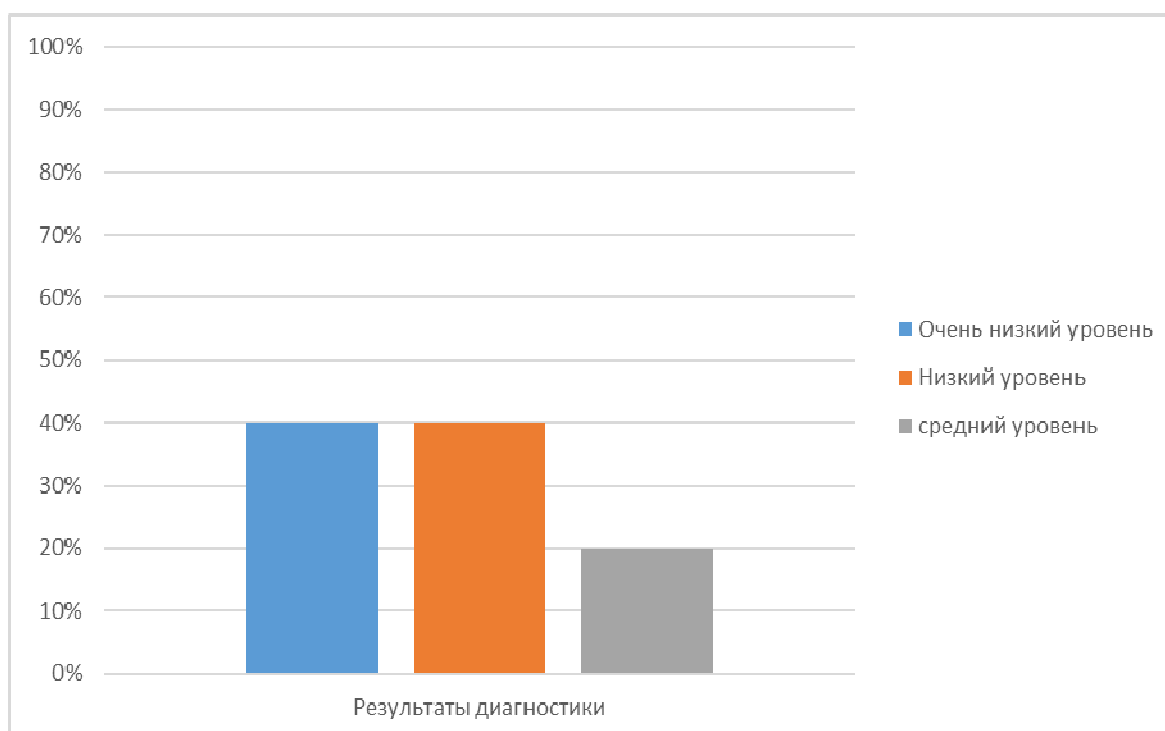


Рисунок 3. Обобщенные данные по результатам контрольного эксперимента

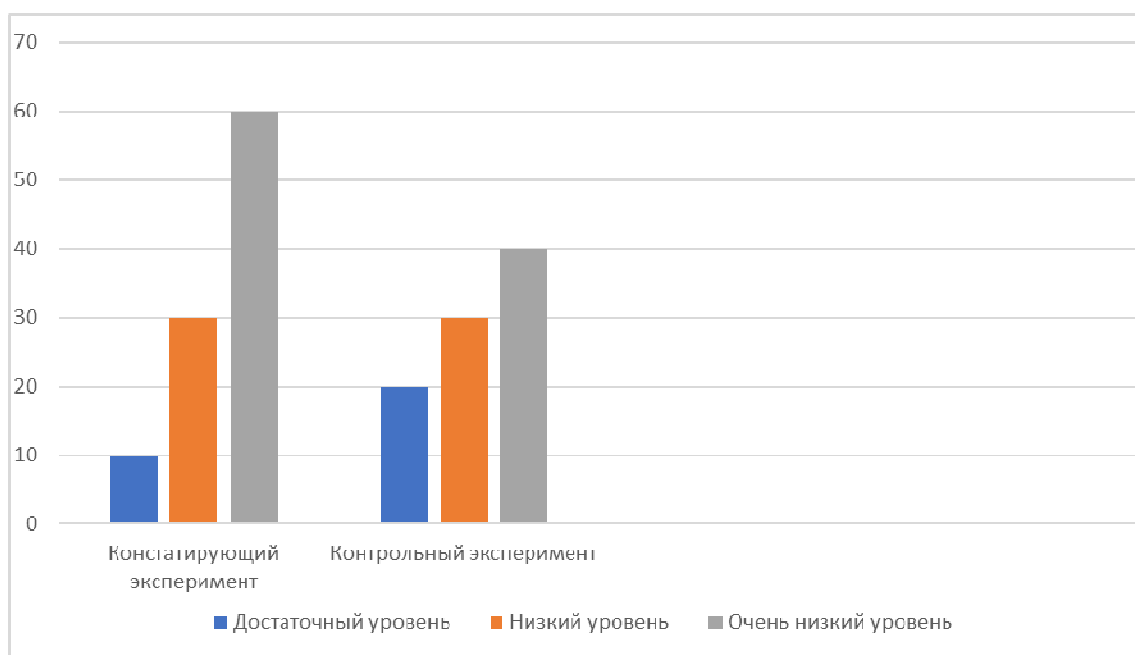


Рисунок 4. Сравнительные данные констатирующего и контрольного эксперимента

Итак, по итогам контрольного исследования, цель которого – отследить изменения в восприятии у учеников начальной школы с умственной отсталостью, можно сделать следующие выводы: наблюдается положительная динамика: увеличение количества детей с достаточным уровнем развития и низким и, наоборот, сокращение количества детей с очень низким уровнем развития. Таким образом, диагностические данные показывают эффективность воспитательной работы в достижении цели сенсорного развития младших школьников с умственной отсталостью.

Выводы. В ходе констатирующего эксперимента было установлено, что у младших школьников с задержкой умственного развития восприятие развито крайне слабо. Они имеют лишь фрагментарные представления об окружающем мире, не могут точно определить цвета, формы и размеры объектов.

Для того чтобы помочь детям с интеллектуальными нарушениями развить сенсорные навыки, необходимо создать специальные условия. Это включает в себя создание благоприятной атмосферы, структурирование работы и использование подходящих дидактических материалов. Для того чтобы сделать работу более интересной и эффективной, рекомендуется использовать игры, направленные на развитие ощущений и восприятия.

На основе результатов диагностики была разработана коррекционно-развивающая программа, которая направлена на развитие восприятия и ощущений у детей с интеллектуальными нарушениями.

В ходе контрольного эксперимента была выявлена положительная динамика в развитии сенсорных навыков у детей с интеллектуальными нарушениями. В частности, увеличилось количество детей с достаточным и низким уровнем развития сенсорных навыков, а также уменьшилось число детей с очень низким уровнем развития. Таким образом, результаты диагностики подтверждают эффективность проведённой педагогической работы по развитию сенсорных навыков у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Литература:

1. Афонькина, Ю.А. Модель комплексного сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Ю.А. Афонькина // Технологии комплексного сопровождения детей. – 2016. – № 1. – С. 5-22
2. Исмагулова, С.К. Как технологизировать процесс обучения. Методическое пособие / С.К. Исмагулова. – Москва: 2019. – 180 с.
3. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – Москва: Академия, 2014. – 208 с.
4. Микляева, Н.В. Воспитание и обучение детей с задержкой психического развития / Н.В. Микляева. – Москва: Владос, 2021. – 236 с.

Педагогика

УДК 376

директор Ибрагимова Люция Равилевна

Психолого-коррекционный центр «Время первых»
для педагогически запущенных детей (г. Екатеринбург)

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация. Научно-педагогическая характеристика процесса ресоциализации подростков с аддиктивным поведением предусматривает выявление тенденций ресоциализации подростков с аддиктивным поведением; выяснение факторов формирования аддиктивного поведения подростков; отбор и обоснование методов ресоциализации подростков с аддиктивным поведением. Цель исследования – составить научно-педагогическую характеристику процесса ресоциализации подростков с аддиктивным поведением. Выделены две тенденции: административно-карательная и превентивно-коррекционная. Административно-карательная тенденция способствует регулированию общественных отношений; охране правопорядка. Превентивно-коррекционная тенденция способствует развитию нормотворчества, связанного с защитой прав несовершеннолетних, профилактикой их правонарушений; совершенствованию практики

предупреждения, коррекции аддиктивного поведения подростков. Формирование аддиктивного поведения подростков обусловлено биологическими, психолого-педагогическими, индивидуально-психологическими, личностными, социокультурными факторами. Выделены методы ресоциализации подростков с аддиктивным поведением (диагностические, охранно-защитные, административно-репрессивные). Генезис аддиктивного поведения подростков имеет сложную многофакторную природу. Это обуславливает полипарадигмальный подход к исследованию проблем ресоциализации подростков с аддиктивным поведением. Полипарадигмальность гарантирует разностороннее изучение проблемы ресоциализации подростков с аддиктивным поведением, консолидацию теорий и эффективных практик для получения надежного результата.

Ключевые слова: ресоциализация подростков, аддиктивное поведение, полипарадигмальность, методы ресоциализации, коррекция поведения подростков, воспитательно-профилактическая деятельность.

Annotation. Scientific and pedagogical characteristics of the process of resocialization of adolescents with addictive behavior provide for the identification of trends in the resocialization of adolescents with addictive behavior; clarification of the factors in the formation of addictive behavior in adolescents; selection and justification of methods for resocialization of adolescents with addictive behavior. The purpose of the study is to compile a scientific and pedagogical characteristic of the process of resocialization of adolescents with addictive behavior. Two trends are identified: administrative-punitive and preventive-correctional. The administrative-punitive trend contributes to the regulation of social relations; protection of law and order. The preventive-correctional trend contributes to the development of rule-making related to the protection of the rights of minors, prevention of their offenses; improvement of the practice of prevention, correction of addictive behavior in adolescents. The formation of addictive behavior in adolescents is due to biophysiological, psychological-pedagogical, individual-psychological, personal, socio-cultural factors. Methods of resocialization of adolescents with addictive behavior (diagnostic, protective and administrative-repressive) are identified. The genesis of addictive behavior of adolescents has a complex multifactorial nature. This determines the polyparadigmatic approach to the study of problems of resocialization of adolescents with addictive behavior. Polyparadigmality guarantees a comprehensive study of the problem of resocialization of adolescents with addictive behavior, consolidation of theories and effective practices to obtain a reliable result.

Key words: resocialization of adolescents, addictive behavior, polyparadigmality, methods of resocialization, correction of adolescent behavior, educational and preventive activities.

Введение. Научно-педагогическая характеристика процесса ресоциализации подростков с аддиктивным поведением предусматривает выявление тенденций ресоциализации подростков с аддиктивным поведением; выяснение факторов формирования аддиктивного поведения подростков; отбор и обоснование методов ресоциализации подростков с аддиктивным поведением. Цель исследования – составить научно-педагогическую характеристику процесса ресоциализации подростков с аддиктивным поведением.

Изложение основного материала статьи. Выделены две основные тенденции ресоциализации подростков с аддиктивным поведением: административно-карательная и превентивно-коррекционная.

Административно-карательная тенденция объединяет:

1) административно-правовые меры, осуществляемые субъектами профилактики безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних для предупреждения антиобщественных действий подростков, их аддиктивного поведения;

2) меры уголовно-правового принуждения, осуществляемые судом и уполномоченными органами для правомерного наказания;

3) меры по организации probation осужденных и освобождённых из учреждений, исполняющих наказания, осуществляемые субъектами probation в пределах своих полномочий для восстановления связей подростков с обществом и его ценностями.

Административно-карательная тенденция процесса ресоциализации подростков с аддиктивным поведением имеет и положительные и отрицательные характеристики. К положительным характеристикам можно отнести: контроль за поведением подростков; своевременное выявление подростков, склонных к аддиктивному поведению; профилактику безнадзорности и правонарушений среди подростков; реализацию мер воспитательного воздействия с учетом индивидуально-возрастных особенностей подростков; пребывание подростков в воспитательной колонии как гаранта улучшения их материально-бытовых условий и обеспечения общественной безопасности; проектирование и реализацию индивидуальных программ ресоциализации осужденных и освобождённых из учреждений, исполняющих наказания. В совокупность отрицательных характеристик можно включить: лишение свободы при условии, если доказана невозможность исправления без изоляции от общества; познание «преступного мира». Административно-карательная тенденция процесса ресоциализации подростков с аддиктивным поведением способствует регулированию общественных отношений; охране правопорядка; привлечению внимания общества к необходимости превентивно-коррекционной работы с подростками для профилактики аддиктивного поведения.

Превентивно-коррекционная тенденция процесса ресоциализации подростков с аддиктивным поведением объединяет:

1) коррекционно-реабилитационные меры, осуществляемые социальными, медицинскими, психологическими службами для обеспечения социальной реабилитации и коррекции поведения подростков;

2) психолого-педагогические меры профилактики аддиктивного поведения подростков, осуществляемые образовательными и социокультурными организациями;

3) охранно-защитные меры, осуществляемые на основе межведомственного взаимодействия для обеспечения разносторонней медицинской, психолого-педагогической, социально-правовой помощи подросткам и семьям.

Превентивно-коррекционная тенденция в процессе ресоциализации подростков с аддиктивным поведением имеет и положительные и отрицательные характеристики. К положительным характеристикам можно отнести: комплексное обеспечение предупреждения, диагностики, коррекции аддиктивного поведения подростков; организацию индивидуальной профилактической работы наставниками; поддержка и контроль семейного воспитания; развитие регионального законодательства по профилактике аддиктивного поведения среди несовершеннолетних, защите их жизни и здоровья; совершенствование воспитательно-профилактической деятельности среди подростков для обеспечения их здоровья, личной безопасности; введение института общественных воспитателей несовершеннолетних и института наставничества в сфере профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних; увеличение количества социально-медицинских, социально-психологических, образовательных организаций и специалистов занимающихся с подростками; сокращение числа подростков в местах лишения свободы. Отрицательные характеристики превентивно-коррекционной тенденции составляют: недостаточное развитие механизмов межведомственного взаимодействия, обеспечивающих успешность ресоциализации подростков с аддиктивным поведением; не разработанность педагогических инструментов включения семей подростков в профилактическую работу; преобладание коррекционной составляющей над воспитательно-профилактической. Превентивно-коррекционная тенденция процесса ресоциализации подростков с аддиктивным

поведением способствует регулированию общественных отношений; развитию нормотворчества, связанного с защитой прав несовершеннолетних, профилактикой их правонарушений, на федеральном и региональном уровнях; актуализации научных исследований по проблемам ресоциализации подростков с аддиктивным поведением; совершенствованию практики предупреждения, коррекции аддиктивного поведения подростков.

Тенденции ресоциализации подростков с аддиктивным поведением (административно-карательная и превентивно-коррекционная) не противостоят друг другу. Диалектическая взаимосвязь тенденций обуславливает выяснение факторов формирования аддиктивного поведения подростков; отбор и обоснование методов ресоциализации подростков с аддиктивным поведением.

Факторы формирования аддиктивного поведения подростков обуславливают генезис девиантного поведения несовершеннолетних, связанного с различными зависимостями. В совокупность факторов формирования аддиктивного поведения подростков можно включить:

1) биофизиологические, действующие на уровне биофизиологических предпосылок, затрудняющих сбалансированность биохимических и нейрофизиологических процессов, социальную адаптацию, обуславливающих «болезни зависимости» (синдром измененной восприимчивости организма к действию раздражителя, синдром психической, физической зависимости и т.п.);

2) психолого-педагогические, объединяющие дефекты семейного, школьного, социального воспитания и проявляющиеся во внушаемости и подражательности, упрямстве, инфантильности, наивности, максимализме, эгоцентризме, низком уровне социальной поддержки, лживости и т.п.;

3) индивидуально-психологические, характеризующие неблагоприятные особенности социального взаимодействия подростков, социопатогенез личности и проявляющиеся в стремлении уединиться, фантазировании, социальной апатии, самообмане и т.п.;

4) личностные, проявляющиеся в избирательном отношении подростков к предпочитаемой среде общения, ценностям общества и проявляющиеся в нарушении процесса самоактуализации, средовой дезадаптации, низкой эффективности личностных ресурсов, низких уровнях эмпатии, рефлексии и т.п.;

5) социокультурные, определяющиеся социокультурными и экономическими условиями развития общества и проявляющиеся в несоблюдении социальных норм, незащищенности жизни и здоровья несовершеннолетних и т.п.

Генезис аддиктивного поведения подростков имеет сложную многофакторную природу. Это обуславливает полипарадигмальный подход к исследованию проблем ресоциализации подростков с аддиктивным поведением. Полипарадигмальность гарантирует разностороннее изучение проблемы ресоциализации подростков с аддиктивным поведением, консолидацию теорий и эффективных практик для получения надежного результата исследования педагогической поддержки ресоциализации подростков с аддиктивным поведением в организации дополнительного образования. Полипарадигмальный подход, обусловленный множеством факторов, определяет отбор методов ресоциализации подростков с аддиктивным поведением.

Методы ресоциализации подростков с аддиктивным поведением составляют предмет многих исследований. Чаще всего специалисты выделяют следующие методы:

– диагностические, включающие опросники и тесты; шкалы в методиках по выявлению зависимости; медицинские обследования. Это группа методов позволяет определить причины и тип зависимости для отбора адекватных методов профилактики аддиктивного поведения и составления программы коррекционно-реабилитационных мероприятий [1; 2];

– социально-психологические, охватывающие изучение характеризующих документов (анкет, биографии и т.п.) и беседы; методики по выявлению направленности и выраженности зависимости; социально-психологическое обследование семьи. Эта группа методов направлена на выявление типологических особенностей зависимости подростка, выяснение уровня его адаптационных возможностей для составления программы превентивно-коррекционных и надзорных мероприятий [2];

– клинично-психопатологические, объединяющие целенаправленные беседы с подростком и родителями; сбор анамнеза; лабораторные и инструментальные обследования; динамическое наблюдение; анализ и оценку полученной информации; клинично-психологический эксперимент, направленный на изучение психических процессов (внимания, памяти, мышления) и биофизического состояния подростка в процессе выполнения специальных заданий, имитирующих конкретные жизненные ситуации. Эта группа методов позволяет выяснить и оценить психическое, неврологическое, соматическое состояние подростка для его корректировки и предупреждения аддиктивного поведения [3];

– психофизиологические, включающие электрофизиологические методы (электрокардиография, электроэнцефалография, электромиография, электроокулография, электрическая активность кожи); экспресс-методы оценки системных процессов организма; томографические методы, позволяющие визуализировать внутренние структуры организма; магнитоэнцефалографию для исследования активности мозга; доплеровское исследование мозга и компьютерную томографию мозга для выявления патологий функционирования мозга; метод биологической обратной связи для визуализации определенных параметров организма и обучения подростка управлению физиологическими показателями; ассоциативный эксперимент для выявления ассоциаций, сформировавшихся у подростка, и сложившегося образа мира. Эта группа методов ориентирована на выяснение и оценку социопсихосоматики подростка (влияния социально-психологических факторов на возникновение соматических и психических заболеваний, формирование зависимости) для составления программы межведомственных мероприятий (медицинских, психолого-педагогических, социально-правовых) по предупреждению аддиктивного поведения и защите подростков [4];

– психолого-педагогические, объединяющие методы психологической профилактики (диагностика, информирование, стимуляция личностных ресурсов и т.п.), коррекционно-развивающие занятия, педагогические игры для предупреждения аддиктивного поведения подростков [1].

Все методы ресоциализации подростков с аддиктивным поведением диалектично взаимосвязаны и дополняют друг друга. Однако, выделенные методы не отражают в полной мере тенденции ресоциализации подростков с аддиктивным поведением (административно-карательную и превентивно-коррекционную) и факторы формирования аддиктивного поведения подростков (биофизиологические, психолого-педагогические, индивидуально-психологические, личностные, социокультурные). На основании целенаправленности методов ресоциализации подростков с аддиктивным поведением мы предлагаем разделить их на следующие группы:

– диагностические, направленные на определение причин, типа зависимости и отбор адекватных охранно-защитных или административно-репрессивных методов, объединяющие:

1) социально-психологические методы (опросники и тесты; шкалы в методиках по выявлению зависимости; изучение характеризующих документов (анкет, биографии и т.п.); социально-психологическое обследование семьи);

2) клинично-психопатологические методы (медицинские обследования; сбор анамнеза; лабораторные и инструментальные обследования; динамическое наблюдение; анализ и оценка полученной информации; клинично-психологический

эксперимент, направленный на изучение психических процессов (внимания, памяти, мышления) и биофизического состояния подростка в процессе выполнения специальных заданий, имитирующих конкретные жизненные ситуации);

3) психофизиологические методы (электрофизиологические методы; экспресс-методы оценки системных процессов организма; томографические методы, позволяющие визуализировать внутренние структуры организма; магнитоэнцефалография для исследования активности мозга; доплеровское исследование мозга и компьютерная томография мозга для выявления патологий функционирования мозга);

– охранно-защитные, направленные на комплексное обеспечение предупреждения, коррекции аддиктивного поведения подростков, организацию индивидуальной профилактической работы, поддержку и контроль семейного воспитания и объединяющие:

1) социально-психологические методы (целенаправленные беседы с подростком и родителями; информирование, стимуляция личностных ресурсов и т.п.);

2) психофизиологические методы (метод биологической обратной связи для визуализации определенных параметров организма и обучения подростка управлению физиологическими показателями; ассоциативный эксперимент для выявления ассоциаций, сформировавшихся у подростка, и сложившегося образа мира);

3) психолого-педагогические методы (коррекционно-развивающие занятия, педагогические игры, кураторство общественных воспитателей над подростками с аддиктивным поведением и склонными к нему, организация наставничества в сфере профилактики безнадзорности и правонарушений среди подростков с аддиктивным поведением);

– административно-репрессивные, направленные на предупреждение аддиктивного поведения и антиобщественных действий подростков, контроль за поведением подростков и правомерное наказание, профилактику безнадзорности и включающие:

1) административно-правовые методы (предупреждение, административный штраф, конфискация орудия совершения или предмета административного правонарушения, административное задержание);

2) уголовно-правовые методы (штраф, лишение права заниматься определенной деятельностью, обязательные и исправительные работы, ограничение свободы);

3) методы probation осужденных и освобожденных из учреждений, исполняющих наказания (проектирование и реализация индивидуальных программ ресоциализации).

Выводы. Тенденции ресоциализации подростков с аддиктивным поведением (административно-карательная и превентивно-коррекционная), факторы формирования аддиктивного поведения подростков (биофизиологические, психолого-педагогические, индивидуально-психологические, личностные, социокультурные), методы ресоциализации подростков с аддиктивным поведением (диагностические, охранно-защитные, административно-репрессивные) диалектически взаимосвязаны и обуславливают непрерывное развитие друг друга.

Литература:

1. Ковалева, Т.М. Педагогическое сопровождение: сущность, задачи, методы / Т.М. Ковалева // Красноярское образование: вектор развития. – 2023. – № 3. – С. 7-15

2. Муталлапова, Е.Р. Психологическая коррекция склонности к аддиктивному поведению подростков, воспитывающихся в дисфункциональной семье / Е.Р. Муталлапова, Е.Н. Шутенко // Научный альманах. – 2024. – № 1-5(111). – С. 51-54

3. Садовникова, Ж.В. Педагогическая поддержка противостояния подростков деструктивным влияниям / Ж.В. Садовникова // Ценности и смыслы. – 2024. – № 2(90). – С. 97-112

4. Толстова, Г.Б. Педагогическое сопровождение процесса профессионального самоопределения школьников / Г.Б. Толстова // Обзор педагогических исследований. – 2024. – Т. 6. – № 2. – С. 173-177

Педагогика

УДК 355/232

кандидат педагогических наук, доцент Иванов Сергей Меркурьевич

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военная академия ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого» Министерства обороны Российской Федерации (г. Балашиха);

старший преподаватель кафедры физического воспитания Борисова Ксения Олеговна

Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова

Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет) (г. Москва);

старший преподаватель кафедры физического воспитания Заварзин Александр Валерьевич

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования

«Московское высшее общевойсковое командное училище» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

КРИТЕРИИ ОЦЕНОЧНЫХ НОРМАТИВОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ЖЕНЩИН (КУРСАНТОВ)

Аннотация. В статье представлены основные направления формирования оценочных нормативов у военнослужащих-женщин. Статья рассматривает роль физической подготовки в военно-учебном заведении. Ставится задача осмысления учебной работы военнослужащих-женщин. На первый план выходит рассмотрение ключевых особенностей методики физической подготовки, а также воздействие физической культуры на военный профессионализм у женщин. В статье раскрываются необходимые ценностные ориентации профессионального военнослужащего. Приводятся примеры исследований о физической культуре и о ее влиянии на сердечно-сосудистую, дыхательную и опорно-двигательную системы. Кроме этого, раскрываются вопросы о нормативных основах физической подготовки у военнослужащих-женщин. В статье изучаются результаты, решаемые средствами и методами физической подготовки. Определяется, как и чем формируется физическая готовность у военнослужащих-женщин. Направляются векторы формирования оценочных нормативов по физической подготовке у военнослужащих-женщин. Делаются выводы о важнейшей значимости нормативов по физической подготовке для военнослужащих женщин (курсантов).

Ключевые слова: военнослужащие-женщины(курсанты), физическая подготовка, проверочные мероприятия, учебные занятия, самочувствие и самоконтроль, оценки и нормативы, особенности методики физической подготовки.

Annotation. The article presents the main directions of formation of evaluation standards for female military personnel. The article examines the role of physical training in a military educational institution. The task is to understand the educational work of female military personnel. Consideration of key features, as well as the impact methods of physical training on military professionalism among graduates of female military personnel. The article reveals the necessary value orientations of a professional

military man. Examples of research on physical culture and its effects on the cardiovascular, respiratory and musculoskeletal systems are given. In addition, questions about the normative foundations of physical training for female military personnel are revealed. The article examines the results of the solved means and methods of physical training. It determines how and how the physical readiness of female military personnel is formed. The vectors of formation of assessment standards for physical fitness of female military personnel are being directed. Conclusions are drawn about the most important importance of physical training for female military personnel and cadets.

Key words: female military personnel (cadets), physical training, verification activities, training sessions, well-being and self-control, estimates and standards, features of the physical training methodology.

Введение. В ВС РФ в настоящее время все больше утверждается позиция широкого привлечения женщин к военной службе на контрактной основе, что связано с целым рядом причин:

- постановление правительства и указания руководящих документов, регламентирующих прохождение военной службы;
- изменения условий комплектования на конкурсной основе ВС РФ в соответствии с военной реформой;
- демографическая ситуация в стране;
- резкое ухудшение состояния здоровья в стране;
- потребность в поддержании необходимой численности ВС в мирное время и высвобождению определенного количества мужчин в военное время;
- использование женщин, имеющих дефицитные специальности (математика, радиоэлектроника, программное обеспечение);
- целесообразное и эффективное использование женщин в воинских специальностях, где они в силу своих психофизических особенностей справляются лучше мужчин;
- обучение женщин дешевле, чем обучение мужчин;
- морально-нравственное оздоровление взаимоотношений в коллективах;
- необходимость более тщательного решения тылового обеспечения за счет привлечения женщин к службе в армии;
- возможность частичного решения проблем занятости населения, имеющих избыток трудовых ресурсов;
- замена тяжелого физического труда.

Практика мобилизации представительниц прекрасного пола на ратное дело носит в достаточной степени давние начала. Начиная с 18 века в Греции имело место быть и существовать «дамское» войско, в состав которого входило более 100 человек. Считалось, что девушки-воины преданнее и выносливее мужчин, а также беспощаднее в бою, более подготовлены в стрельбе из лука и метании копья.

В России во времена Екатерины Второй была сформирована рота амазонок, укомплектованная из офицерских жен под командованием Екатерины Саранцевой.

Первым, сугубо женским подразделением, считаются санитарные подразделения времен крымской войны, в качестве сестер милосердия, фельдшеров и врачей. (Крымская война 1854-55 гг., Франко-Прусская война 1870-1871 гг., Русско-Турецкая 1877-78 гг., Русско-Японская 1904-1905 гг., а также в период Первой мировой 1914-1918 гг. их военная служба носила распространённую и повсеместную систему.

В дальнейшем, помимо медицинской службы, женщины начинают использоваться и в боевых действиях.

В годы Второй Мировой войны численность женщин достигла в ВС СССР более 800 тыс. (8% от общей численности регулярных Вооруженных Сил), в Великобритании 437 тыс. (8,5%) в США – 256 тыс. (2,18%).

В послевоенный период в армиях большинства стран происходило сокращение количества женщин в армии. Однако к концу 70-х началу 80-х годов происходит рост численности и расширение военно-профессионального применения женского персонала.

Много женщин выполняют свои служебные обязанности в войсках связи. Они работают телефонистками, телеграфистками, операторами.

Несут службу не только в стационарных условиях, но выезжают на учения и занятия в поле, где показывают высокий пример выполнения воинского долга.

Немало их и в медицинской службе – и в госпиталях и естественно в частях и подразделениях.

Непосредственный вопрос демонстрируют данные касаясь возраста женщин-военнослужащих. По официальным сведениям, из военного ведомства, большее количество образуют женщины от 17 до 35 лет – 199 тыс. человек (87,7% численности женщин-добровольцев), при этом обратим внимание, что самые юные из них 17-19 лет, насчитывающие порядка 21 тыс. (9,2%). Женщины-военнослужащие более зрелых годов 36-39 лет, 16 тыс. человек составляют 7% общей численности, 40 лет и старше 9 тыс. человек) всего лишь 4%.

Изложение основного материала статьи. Наилучшей дилеммой считаются физические состояния и функциональные способности военнослужащих женского пола. По официальной статистике, мощь и стойкость женщин приблизительно представляют из себя около 60% мощи мужчины, а в наилучшем варианте 80%, при этом мы учитываем их идентичную весовую массу и рост тела. Все вышеперечисленное оказывает сильное влияние на исполнение стоящих перед ними задач, по сути, при обучении и при непосредственном соприкосновении с противником. Многие командиры встревожены тем фактом, что большинство военнослужащих женского пола не в состоянии выполнить возлагаемую на них физическую нагрузку. Тренировка женщин в метании гранат Ф-1 на дальность показала, что более 50% из них не смогли бросить гранату на минимально допустимую дальность.

Основные закономерности развития физической подготовленности рассматриваются в контексте данной методики разработки прежде всего в целях решения проблемы разработки и научного обоснования нормативных требований.

Для всестороннего изучения нормативных основ физической подготовки военнослужащих-женщин необходим анализ фактического уровня их физической подготовленности, как вначале, так и в процессе военной службы.

В учебные занятия с курсантами-женщинами включены следующие разделы физической подготовки: ускоренное передвижение, рукопашный бой, комплексные занятия, преодоление препятствий [1, С. 67].

Ускоренное передвижение. Упражнения развивают выносливость и быстроту, способствуют развитию волевых качеств. К ним относятся: бег на 1 км, 5 км, бег на 100 м или челночный бег на 10х10 метров [4, С. 42].

Гимнастика. Упражнения, которые включены в данный раздел способствуют развитию силы, силовой выносливости, ловкости.

Учебная дисциплина «Физическая подготовка» для курсантов-женщин предусматривает подготовку специалиста-офицера, владеющего необходимым объемом двигательных навыков, физическими качествами, обеспечивающими успешное овладение профессией, сохранение и укрепление здоровья, поддержание высокой работоспособности, привычкой к систематическим и самостоятельным занятиям физическими упражнениями [5, С. 59].

В процессе прохождения обучения физической подготовки в ВУЗе курсанты женского пола познавали ее важность для улучшения боеготовности Вооруженных Сил, совершенствовали физические качества в процессе учебно-тренировочной деятельности.

На учебных занятиях они усваивают необходимые средства и методы по повышению своей функциональной и физической работоспособности при выполнении норм и требований Военно-профессионального комплекса.

В данной работе рассматриваются следующие педагогические критерии, лежащие в основе разработки оценочных нормативов физической подготовленности:

- 1) Прогноз успешности освоения программного материала по физической подготовке.
- 2) Эффективность выполнения боевых приемов и действий.
- 3) Динамика косвенных показателей работоспособности.

При разработке оценочных нормативов физической подготовленности военнослужащих-женщин был взят основной критерий - эффективность выполнения боевых приемов и действий с последующим усложнением от 1-го до 5-го курса.

К настоящему времени установлено, что значение двигательных качеств, развитых средствами физической подготовки, главным образом проявляется в положительном переносе на выполнение военнослужащими самых разнообразных боевых приемов и действий (Т.Т. Джамгаров, 1959 г.) [2, С. 14]. В качестве внешнего критерия выступают показатели боеиспособности военнослужащих (соответствующего рода войск).

Конкретная величина оценочных нормативов разработана исходя из характера и уровня требований физической подготовленности, которые предъявляются к военнослужащим войск связи.

Подобный прием наиболее полезен в тех случаях, когда выполнение военно-профессиональных приемов и действий непосредственно связано с выраженным проявлением различных сторон деятельности военного специалиста.

Надо отметить, что учебно-боевая деятельность военного специалиста войск связи характеризуется гиподинамией, и успешность выражения профессиональных приемов и действий не имеет прямой зависимости от уровня двигательной подготовленности.

Следует подчеркнуть, что разработка оценочных нормативов по физической подготовке для специалистов войск связи – наименее (для женщин) изученная проблема. Необходимость научного обоснования общих методических подходов для определения должных норм физической подготовленности очевидна. Это связано и с увеличением количества и качественными показателями специалистов связи, которые должны управлять сложнейшими аппаратными и узлами связи, имеющими огромное значение в ВС.

Можно предположить, что сдвиги в косвенных показателях работоспособности военнослужащих, характерные нарушения стабильности физического состояния при постоянной профессиональной нагрузке могут служить критерием установления нормативов для военнослужащих-женщин.

Наряду с внешними критериями необходимого уровня физической подготовки военнослужащих женщин для всестороннего обоснования нормативов, на мой взгляд целесообразно использовать и ряд других критериев. В частности, из практики физического воспитания применяют такой критерий, как количество (%) людей, которым доступна «норма». (В.М. Зарицкий) [3, С. 27]. Этот критерий удобен тем, что наглядно демонстрирует какому проценту людей доступны данные нормативы.

Его целесообразно использовать, когда можно зафиксировать среднее значение и стандартные отклонения результатов. Отмечено, что данный критерий обусловлен соответствующими теоретическими построениями, поставленными задачами.

Исходя из теоретических соображений считается, что 60% лучших результатов могут служить критерием оптимальной трудности выполнения упражнения.

В разработках различных авторов по данной теме используются различные подходы.

В обстоятельной работе Э. Флейшман (1964 г.) на основе сигмовидной шкалы предлагаются следующие сигмовидные процентные градации [7, С. 34]:

- 96 и выше – «очень хорошо»
- 65-89 – «хорошо»
- 35-64 – «удовлетворительно»
- 10-34 – «плохо»
- 9 и < – «очень плохо»

В этой зоне скупы поощряются самые высокие и самые низкие результаты.

В армии США, например, принята 100 очковая система нормативов. Проведенные исследования показали, что единых подходов в этом вопросе нет.

Наряду с должностными нормами большое распространение в практике физического воспитания получили сопоставительные нормы.

При определении нормативных требований военнослужащих женщин наряду с процентом лиц, которым доступна норма, в качестве критерия используется время, необходимое для достижения соответствующего уровня результатов. В частности, исходя из должных норм возможно установление оценочных нормативов физической подготовленности военнослужащих женщин, на освоение которых потребуются неоправданно большие временные затраты.

Поэтому для объективного установления нормативных требований весьма важно наряду с должными нормами учитывать время, необходимое на освоение контрольных упражнений.

Данный критерий целесообразно идентифицировать как принцип учета реального достижения, позволяющий выявить уровень подготовленности военнослужащих женщин, прошедших программу обучения по физической подготовке.

При определении нормативов военнослужащих женщин исследовались 4 группы женщин-курсантов. В зависимости от посещаемости учебных занятий, которые проводились в виде:

- комплексных занятий;
- занятий рукопашным боем;
- гимнастике;
- ускоренному передвижению.

Все обучаемые были распределены на 3 группы по уровню физической подготовленности:

- лучшие;
- средние;
- худшие.

Учебные занятия проводились преподавателями кафедры физической подготовки и командирами подразделений (в качестве второго преподавателя), при этом курсанты пропускали занятия по причине нарядов, вождения, болезни, командировки, отпуска.

Динамика роста физической подготовленности осуществлялась в протяжении каждого семестра обучения (6 месяцев), а также путем этапных проверок (в конце каждого месяца). Динамика результатов выполнения проверочных упражнений аппроксимировалась уравнением Лагранжа 4х степени, что позволило проанализировать тенденцию изменения изучаемых показателей через каждый тест.

Результаты в беге на 100 м в полярных группах аппроксимируются следующим уравнением:

У лучшие= $-0.18 \cdot 10^{-7}x^4 + 0.25 \cdot 10^{-5}x^3 - 0.62 \cdot 10^{-4}x^2 - 0.97 \cdot 10^{-2}x + 15.0$

У средние= $0.73 \cdot 10^{-7}x^4 - 0.17 \cdot 10^{-4}x^3 + 0.13 \cdot 10^{-2}x^2 - 0.41 \cdot 10^{-1}x + 16.0$

У худшие= $0.25 \cdot 10^{-6}x^4 - 0.48 \cdot 10^{-4}x^3 + 0.31 \cdot 10^{-2}x^2 - 0.92 \cdot 10^{-1}x + 17.6$

где, У – результат, х – номер занятия.

Следует подчеркнуть, что при более низких результатах наибольший рост отмечается в начале обучения с последующим равномерным улучшением результатов к концу обучения. В группе «средних» существенный прирост результатов характерен к концу обучения.

Математическая модель временной стоимости освоения рассматриваемых проверочных упражнений в зависимости от исходного уровня физической подготовленности может быть представлена системой уравнений.

Таблица 1

Математическая модель временной стоимости

Упражнения	Группа	Уравнения
Бег 100 м (с)	лучшие	$y = 15e^{-8,6 \cdot 10^{-4}x}$
	средние	$y = 16e^{-3,5 \cdot 10^{-4}x}$
	худшие	$y = 17e^{-1,4 \cdot 10^{-3}x}$
Бег 3 км (с)	лучшие	$y = 17e^{-4,7 \cdot 10^{-4}x}$
	средние	$y = 1730e^{-8,8 \cdot 10^{-4}x}$
	худшие	$y = 1800e^{-6,5 \cdot 10^{-4}x}$
Комплексно-силовое упражнение	лучшие	$y = 38 \cdot 1,0103295x$
	средние	$y = 38 \cdot 1,0088955x$
	худшие	$y = 38 \cdot 1,0153531x$

Примечание: у – результат, х – количество занятий

В практическом отношении разработанная на основе экспериментальных данных математическая модель позволяет определить величину временной “стоимости” освоения проверочных упражнений.

Выводы. Совокупность критериев разработки оценочных нормативов по физической подготовке для женщин-курсантов направлена на объективизацию системы проверки и оценки. Методология определения требований учебно-боевой деятельности к их физической подготовленности разрабатывали начиная с 50-х годов Т.Т. Джемгаровым, Л.А. Вейднером-Дубровиным [2, С. 7]. [6, С. 117]. Характерно, что единственным критерием оценки физической подготовки военнослужащих служила успешность выполнения профессиональных приемов и действий в условиях максимальной приближенности к боевым.

Разработанные нормативы для военнослужащих женщин (курсантов) целесообразно рассматривать в динамике развития физической подготовленности, обусловленной процессом физического совершенствования военнослужащих.

Итак, следует признать, что дифференцированное применение разнокачественных критериев для оценки физической подготовленности военнослужащих женщин позволяет разработать систему проверки и оценки, отвечающую требованию преемственности нормативов.

Литература:

1. Алябьев, А.Н. Ускоренное передвижение и преодоление препятствий. Методическое пособие / А.Н. Алябьев. – Ленинград: ВДКИФК, 1991. – 121 с.
2. Джемгаров, Т.Т. Воспитание волевых качеств (решительности и смелости) у советских воинов средствами физической подготовки: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Джемгарова Тиграна Тиграновича. – Ленинград, 1954. – 21 с.
3. Зациорский, В.М. Спортивная метрология Проблема оценки спорт. достижений / В.М. Зациорский, Е.Я. Бондаревский, А.Н. Петросян. – Москва: Гос. центр. ин-т физ. культуры ГЦОЛИФК, 1975. – 66 с.
4. Кислый, А.А. Гимнастика. Методическое пособие / А.А. Кислый. – Ленинград: ВДКИФК, 1991. – 74 с.
5. Миронов, В.В. Утренняя физическая зарядка. Учебно-методическое пособие / В.В. Миронов. – Москва: Военное издательство, 1990. – 147 с.
6. Теория и организация физической подготовки войск: Учебник / под ред. Л.А. Вейднер-Дубровина. – Ленинград: Воен. дважды краснознам. фак. физ. культуры и спорта при ГДОИФК имени П.Ф. Лесгафта, 1968. – 435 с.
7. Флейшман, Э.А. Основные формы двигательных способностей человека / Э.А. Флейшман. – Москва: Медицина. Образование, 1964. – 58 с.

УДК 355/232

кандидат педагогических наук, доцент Иванов Сергей Меркурьевич

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военная академия ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого» Министерства обороны Российской Федерации (г. Балашиха);

старший преподаватель кафедры физического воспитания Борисова Ксения Олеговна

Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова

Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет) (г. Москва);

старший преподаватель кафедры физического воспитания Михайлец Валерий Владимирович

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования

«Московское высшее общевойсковое командное училище» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ КУРСАНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлены основные направления формирования личностно-профессионального развития у курсантов при изучении иностранного языка. Статья рассматривает роль новаторства и мышления в военно-учебном заведении. Ставится задача осмысления учебных занятий у обучающихся в вузе. На первый план выходит рассмотрение ключевых особенностей методики самоорганизации и саморазвития, а также воздействие их на военный профессионализм. В статье раскрываются необходимые ценностные ориентации профессионального военнослужащего во время процесса обучения. Приводятся различные методические приемы о влиянии на сознание, мышление и на креативность у курсантов и у слушателей при изучении иностранного языка. Кроме этого, раскрываются вопросы об основах креативности у военнослужащих. В статье анализируются результаты, решаемые средствами и методами при изучении иностранного языка. Определяется, как и чем формируется личностно-профессиональное развитие у курсантов. Направляются векторы формирования мышления у военнослужащих. Делаются выводы о важнейшей значимости личностно-профессионального развития у курсантов при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: военнослужащие(курсанты), иностранный язык, мышление, новаторство, учебные занятия, процесс обучения, самоорганизация и саморазвитие, личностно-профессиональное развитие.

Annotation. The article presents the main directions of formation of personal and professional development of cadets while learning a foreign language. The article examines the role of innovation and thinking in the military educational institution. The task is to understand the educational activities of cadets at the university. The first priority is to consider the key features of the methodology of self-organization and self-development as well as the impact on military professionalism. The article reveals the necessary value orientations of a professional military man during the learning process. Various methodological techniques are presented on the influence on consciousness, thinking and creativity among cadets and officers when learning a foreign language. In addition, questions about the basics of creativity for among military personnel are revealed. The article analyzes the results achieved by means and methods in learning a foreign language. It determines how and how the military personnel and professional development of cadets is formed. The vectors of the formation of among military personnel are being directed. Conclusions are drawn about the most important importance of personal and professional development among cadets when learning a foreign language.

Key words: military personnel (cadets), foreign language, innovation, training sessions, learning process, self-organization and self-development, personal and professional development.

Введение. Образовательный предмет в вузе такой как «Иностранный язык», пожалуй, на сегодняшний день представляет из себя базис по созданию современного здравомыслящего человека-новатора. Накопление знаний и расширение кругозора средствами иностранного языка способствует развитию креативных способностей, проявляющихся в поиске и выборе необходимой информации для представления, открытии нового, нестандартных решений поставленных задач.

Креативность определяется способностью личности к оригинальному, творческому мышлению, восприимчивостью к проблемам и поиском эффективного решения, гибкостью при меняющихся условиях поставленной задачи, постоянным стремлением к выдвижению различных идей.

Творческие способности представляют собой совокупность многих качеств личности. Сущность творческого мышления заключается в его дивергентности. Данный тип мышления характеризуется генерированием как можно большего количества путей решения поставленной задачи для рассмотрения всех вариантов и выбора наиболее оптимального вместо прикладывания усилий для поиска единственного верного решения при помощи четкого алгоритма действий [1, С. 92].

Степень эволюции новаторства у обучающегося в высшем военном образовательном учреждении представляет из себя важный вектор при осуществлении доклада о своих педагогических просветительских результатах и в главном подчинен от способностей подытоживать, синтезировать и рассортировывать имеющиеся сведения, формулировать определения понятий, выдвигать гипотезы. Дивергентное мышление, лежащее в основе творческого мышления обуславливается следующими характерными особенностями:

- быстротой и гибкостью мышления (в данном случае более важным представляется количество генерированных идей, а не качество);
- объективным отношением к своим интеллектуально-творческим способностям;
- оригинальностью подходов к решению проблемы (выражается в демонстрации ответов, решений, несовпадающих с традиционными);
- ведением целенаправленного поиска всех возможных вариантов решения проблемы;
- адекватностью методов и способов решения задач (т. е. способностью объективно оценивать цели и пути решения проблемы);
- умением отказываться от ошибочных решений и идей;
- способностью находить и исправлять ошибки (стремление к постоянному самосовершенствованию и самообучению);
- умением формулировать противоречия;
- сознательным преодолением инерции мышления (т. е. отходом от изначально выбранной стратегии);
- осуществлением прогнозов своей деятельности;
- способностью дорабатывать и совершенствовать полученный «продукт» деятельности.

Изложение основного материала статьи. Применительно к условиям обучения в военном вузе креативные способности курсантов необходимо развивать в контексте формирования коммуникативной компетенции. Коммуникативная креативность является необходимым условием успешного использования иностранного языка в

последующей профессиональной деятельности. Данная проблема решается посредством вовлечения курсантов в креативное обучение, раскрывающее их творческий потенциал, а также придающее им творческую индивидуальность. Накапливая свои образовательные достижения, они учатся мыслить самостоятельно, иметь собственное мнение, уметь аргументировано отстаивать свою точку зрения, демонстрировать способность применять творческий подход к образовательной деятельности на практике [2, С. 129].

Коммуникативная и конструктивно-организаторская функция преподавателя в процессе креативного обучения наполняется новым содержанием, в котором сотворчество преподавателя и обучающихся помогает раскрывать свой творческий потенциал, представляя возможность для совершенствования практических занятий [7, С. 119].

В процессе обучения преподавателю иностранного языка требуется создавать проблемные ситуации, результаты которых впоследствии фиксируются в банке индивидуальных образовательных достижений, что в дальнейшем активизирует их познавательную деятельность, результатом чего будет являться творческое овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками. Организовывая процесс креативного обучения, педагог опирается на систему требований, заключающихся в поощрении ведения исследований, самостоятельность в решении различных задач, а также использует методы и приемы развития креативности обучающихся (словесные, игровые). Педагог-наставник, образуя нестандартные изменяющиеся условия, определяет путь обучающемуся военному служащему их результатов, сформировывая, тем самым, непосредственно поиск их решения. В результате подобной деятельности обучающийся овладевает новыми способами действия [4, С. 72].

Реализация методических приемов для развития креативности курсантов предусматривает:

- постановку профессионально перспективных целей;
- определение проблемных знаний (теоретических и практических);
- постановку конкретных вопросов (для обобщения, рассуждения, аргументирования);
- стимулирование обучаемых выявлять и сопоставлять факты, делать выводы;
- изложение различных точек зрения на один и тот же факт;
- рассмотрение явления с различных позиций (командир, подчиненный и т.д.);
- постановку проблемных задач (с допущенными ошибками, имеющие ограничение по времени).

Креативный подход при демонстрации результатов банка индивидуальных достижений позволяет курсанту не только эффектно построить свое выступление, но и показать незаурядность своей личности, свой творческий потенциал. Именно поэтому презентация созданного банка индивидуальных образовательных достижений преподавателям, одноклассникам и однокурсникам, другим членам педагогического коллектива оценивается согласно разработанной модели проведенного диссертационного исследования большим количеством баллов (30 баллов), по сравнению с другими блоками [3, С. 23].

Как показывает практика, высокий профессионализм военного специалиста связан не только с фундаментальными знаниями в конкретной области деятельности, но непосредственно с развитыми креативными способностями. Так как после окончания обучения офицер может занимать и технические и административные должности, в ходе своей деятельности он будет вынужден сталкиваться с решением неординарных проблем. Развитые креативные способности помогут ему успешно решать любые поставленные перед ним задачи [5, С. 253].

Важным является раскрытие сущности влияния педагогического управления на личностное *саморазвитие* обучающихся. Если исходить из того, что развитие человека в глобальном понимании можно рассматривать как его самосовершенствование на всех уровнях (психофизиологическом, социальном, профессиональном и т.д.), то сам процесс педагогического воздействия на личностное саморазвитие курсантов определяется как деятельность, направленная на развитие мотивации к обучению, развитию самопознания, самоконтроля, воли и характера. В настоящее время практика обучения иностранному языку претерпевает качественные изменения, связанные с переходом от строго контролируемого процесса к более открытой образовательной среде. В центре образовательной среды находится сам обучающийся, использующий само мотивацию, самоорганизацию и саморазвитие для достижения целей образовательной деятельности.

Педагогическая практика свидетельствует о том, что курсант, занимающийся саморазвитием, характеризуется:

- осознанием необходимости совершенствования своей личности;
- самостоятельным подходом к развитию своей личности;
- постановкой целей и выбора методов и средств их достижения;
- способностью к систематической организации творческой работы по самосовершенствованию;
- стремлением к психологическому самопрограммированию;
- самокритичностью при оценке достигнутых результатов;
- способностью самоконтроля для регуляции своей деятельности.

Курсант, способный свободно реализовывать свой потенциал, испытывая при этом чувство удовлетворения, является самореализующейся личностью, что свидетельствует о его психическом здоровье и зрелости. Все это проявляется в осознании своей компетентности, эффективности в качестве профессионала своего дела, а также само детерминации. Для раскрытия процессов саморазвития личности необходима соответствующая образовательная среда, т.к. во время взаимодействия личности с конкретной социальной средой и реализуется потребность в развитии своей личности, совершенствовании профессиональных навыков, выработке качеств, способствующих достижению высоких результатов в учебной и служебной деятельности. Подводя итог вышесказанному, саморазвитие курсантов связано с их повседневной деятельностью, наиболее полно оно проявляется в форме самообразования [7, С. 120].

Самообразование является ядром всей системы подготовки военных высококвалифицированных кадров. Однако профессиональное самообразование необходимо осуществлять под руководством преподавателей, которые тактично реализуют функцию контроля всех видов образовательного процесса в военном вузе. Оказание содействия при нацеленности подразумевает обозначение действительно осуществимого предела в виде ясных и четких заданий, переводе их из категории предметно важных в личностно значимые. Регулирование процессов самообразования курсантов заключается в корректировке преподавателем содержания, методов и темпа самообразовательной деятельности. Контроль результатов самообразования курсантов необходим для фиксирования и оценки полученных образовательных достижений, сопоставление имеющихся результатов с целями, определении дальнейших перспектив ведения самостоятельной работы [3, С. 25].

Самостоятельная работа курсантов по дисциплине «Иностранный язык» может вестись во время консультаций преподавателей по учебным вопросам, при ликвидации задолженностей, во время выполнения индивидуальных заданий, в библиотеке, при подготовке к заседанию военно-научной секции, выступлению на конференции и т.д. Электронные УМК кафедры иностранных языков любого военно-учебного заведения по всем направлениям специальностей, имеющиеся в свободном доступе курсантов, использование автоматизированных обучающихся и контролирующих программ позволяют курсанту самостоятельно изучить необходимые вопросы, заполнить имеющиеся пробелы вместе с одновременным контролем уровня усвоения учебного материала. Все это способствует планированию самостоятельной подготовки

обучаемых к рубежному и итоговому контролю, самостоятельному мониторингу уровня знаний по дисциплине и как следствие повышению уровня образовательных достижений и качества образования [6, С. 98].

Деятельность преподавателей иностранного языка в военном вузе направлена на повышение качества профессиональной значимости дисциплины в будущей работе военнослужащего, а также на интенсификацию процесса изучения иностранного языка параллельно с профильными предметами. Являясь составным компонентом профессионального становления будущего военного специалиста, профессионально-направленное обучение вместе с изучением иностранного языка позволяет формировать профессиональную культуру специалистов. Изучение иностранного языка используется не только в качестве основы для получения знаний по военной тематике, но и в качестве основы для самоопределения.

Выводы. Подводя итог, мы делаем вывод о том, что образовательный предмет «иностранный язык» в процессе обучения в военно-учебном заведении является неотъемлемой частью всего процесса получения образования в вузе. Кроме того, дает возможность выпускникам вузов применять новаторский способ не только при познании специальных дисциплин, но и иностранного языка.

Этап усвоения иностранного языка олицетворяет возможность создать грамотное просвещение в пределах языкового обучения военно-учебного заведения по причине своей общепонятной всесторонности, дающей возможность использовать трудности, конкретно-определенные для курсантов. Взаимодействие на иностранном языке как замысел и способ образования представляет собой коммуникативное общение, предполагающее обобщать правильное грамотное взаимодействие, к тому же во время обучения иностранному языку осуществляется интернациональное совершенствование просвещенности и начитанности, содействующее восприятию общественно-финансовых этапов, происходящих в различных странах и военно-политической обстановки. Тем самым, обучающиеся военнослужащие на занятиях обретают квалифицированные и компетентные навыки.

Из вышесказанного следует, что личностно-профессиональное развитие курсантов при изучении иностранного языка, создается из-за персонально разграничивающегося аспекта, осуществляющегося за счет формирования положительных факторов для совершенствования индивидуальности упорядоченности образовательного процесса так, чтобы каждый обучаемый воспринимал себя паритетной фигурой этого вида деятельности. Учетывание всевозможных показателей лингвистического обучения дает право создавать координацию с курсантами и слушателями так, что наиболее веские обучаемые оказывают поддержку и содействие для недостаточно грамотных в этом направлении курсантов и слушателей.

Литература:

1. Абатнина, И.А. Сущность педагогического стимулирования лидерства в курсантских коллективах / И.А. Абатнина, М.В. Стрельцова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2010. – Выпуск 4. – С. 87-89
2. Стрельцова, М.В. Альманах современной науки и образования / М.В. Стрельцова. – 2010. – № 4(35) – С. 127-129
3. Алехин, И.А. Военная педагогика: учебник для вузов / [И.А. Алехин и др.]; под общ. ред. И.А. Алехина. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 414 с.
4. Андриенко, Ю.И. Модульно-рейтинговая система оценки знаний как средство активизации познавательной деятельности курсантов в образовательных организациях МВД России / Ю.И. Андриенко // Вестник БелОИ МВД России. – 2015. – № 1. – С. 21-27
5. Антонова, И.И. Требования к учебному пособию по иностранному языку в неязыковых вузах. Вопросы преемственности в преподавании иностранного языка в средней и высшей школе: сб. науч. тр. / И.И. Антонова. – Екатеринбург: Уральский гос. ун-т, 1981. – 192 с.
6. Ахметгареев, Р.А. Основные направления повышения качества военно-профессиональной подготовки будущих офицеров в системе военного вуза / Р.А. Ахметгареев, В.Е. Вараксин, В.Г. Иванов // Вестник Казан. технол. ун-та. – 2011. – № 4. – С. 251-257
7. Дудулин, В.В. Формирование профессиональной компетентности курсантов военно-инженерных вузов: монография / В.В. Дудулин, Е.П. Киреева // Министерство обороны Российской Федерации. – М.: ВА РВСН имени Петра Великого, 2012. – 147 с.
8. Караяни, А.Г. Об условиях реализации в военных вузах инновационных форм обучения курсантов / А.Г. Караяни, И.В. Сыромятников, В.Я. Гожиков // Человеческий капитал. – 2015. – № 5(77). – С. 118-123

Педагогика

УДК 37.088

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Мария Кимовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

магистрант Архипова Ксения Андреевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. Статья посвящена вопросам профессиональной мотивации педагогов дошкольных образовательных организаций. В статье указана специальная нормативная документация, которая определяет разработку системы мотивации работающих в РФ педагогических сотрудников. Проанализированы современные научные исследования в России, касающиеся системы мотивации педагогов дошкольных образовательных организаций. Проанализированы системы мотивации европейских, американских и восточных предприятий. Раскрыто значение профессионализма педагогических кадров в дошкольных организациях, а также важность регулярной мотивации. Описаны основные подходы и содержание теорий мотивации. Отдельно рассмотрена роль системы мотивации, способствующей улучшению педагогической деятельности и повышению результативности обучения детей. Раскрыта специфика педагогической деятельности. Представлены основные варианты регулярных финансовых поощрений. Сделан вывод о том, что эффективная система мотивации способствует улучшению педагогической деятельности и повышению результативности обучения детей, что в конечном итоге положительно влияет на будущее общества в целом.

Ключевые слова: мотивация, система, педагоги, стимулирование, дошкольное учреждение, руководство.

Annotation. The article is devoted to the issues of professional motivation of teachers of preschool educational organizations. The article contains special regulatory documentation that defines the development of a motivation system for teaching staff working

in the Russian Federation. The article analyzes modern scientific research in Russia concerning the motivation system of teachers of preschool educational organizations. Motivation systems of European, American and Eastern enterprises are analyzed. The importance of the professionalism of teaching staff in preschool organizations, as well as the importance of regular motivation, is revealed. The main approaches and the content of motivation theories are described. The role of the motivation system, contributing to the improvement of pedagogical activity and improving the effectiveness of children's education, is considered separately. The specifics of pedagogical activity are revealed. The main options for regular financial rewards are presented. It is concluded that an effective motivation system contributes to improving teaching activities and improving the effectiveness of children's education, which ultimately has a positive impact on the future of society as a whole.

Key words: motivation, system, teachers, stimulation, preschool institution, management.

Введение. Существует специальная нормативная документация, в которой идет речь о мотивации работающих в РФ педагогических сотрудников. Так, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [10] оговаривается, какую политику проводит государство в образовательной сфере, каковы ее принципы и направления. Также уделяется должное внимание вопросам повышения квалификационного уровня работников образования и их профессиональной подготовки. В обозначенном законе уточняется, какие моменты мотивируют педагогов. К ним относятся оплата труда специалистов и условия ведения профессиональной деятельности. Критерии, позволяющие оценивать качество педагогической работы, оговариваются Приказом Министерства просвещения РФ № 196 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность», датированным 24.03.2023. Требуемый для повышения квалификации аттестационный этап рассматривается в качестве стимула, мотивирующего педагогических работников. Концепция, в соответствии с которой происходит развитие российской образовательной сферы, указывает на важность поддержки и развития педагогов, а также обозначает ряд других перспективных стратегических направлений. Прежде всего, подчеркивается важность выработки способов мотивации, позволяющих привлечь и удерживать работников с высокой квалификацией.

Учитывая перечисленные выше документы, на местах разрабатывают правовую основу мотивации педагогических работников. Необходимо, чтобы все учреждения, занятые в дошкольном образовании, отталкивались в своей деятельности от этих рекомендаций и адаптировались к ним. Это позволит создать для трудящихся в регионах педагогов действенную стимулирующую систему. Деятельность работников просвещения станет более результативной после формирования и применения на практике действенной стимулирующей системы. Дети смогут получать более качественное образование. Возрастет показатель благополучия всего общества.

Изложение основного материала статьи. Многочисленные исследователи занимались поиском способов, позволяющих усовершенствовать мотивационную систему. В числе таких авторов: Л. Брентано, П. Гаудж, Е. Лоулер, Д. Макклелланд, А. Маслоу и др. Данному вопросу посвящены исследования ряда отечественных ученых: В.А. Дятлова, Е.П. Ильина, М.Б. Курбатовой, В.В. Травина и других.

Как демонстрируют научные труды, посвященные развитию теорий относительно обеспечения действенной трудовой мотивации, характер стимулирующих факторов склонен постепенно приобретать обновленное направление. Такие изменения обусловлены протекающими в обществе социально-экономическими процессами. Говоря о мотивации, исследователи отмечают, что со временем ее суть стала сводиться к поощрению активности в рабочей сфере и инициативности специалистов, совершенствованию условий осуществления трудовой деятельности, удержанию сотрудников на рабочих местах.

Для существующих на сегодня теорий мотивации предусмотрены следующие подходы: процессный, ситуационный, системный.

Процессный подход. Каждая система способна выглядеть как совокупность ряда регулярно осуществляемых действий. Под процессом подразумевается определенное движение, способное изменить систему. Те или иные процессы предусмотрены для разных систем. Стоит подчеркнуть, что данный подход, являясь разновидностью бизнес-процесса, не ограничен управлением мотивационной системой.

Ситуационный подход. Все ситуации нуждаются в индивидуальном рассмотрении. Отсутствуют общие принципы и стандарты управления. Ситуационный подход, с точки зрения И.Н. Герчиковой [3], основан на зависимости наилучшего для конкретных обстоятельств решения от влияющих на организацию факторов (внутренних и внешних).

Системный подход. Функционирование организаций происходит по типу особой системы, содержащей в себе взаимосвязанные составляющие. При этом действия управленческого характера подвергаются воздействию прямому и косвенному.

Для деятельности педагогов мотивация становится одним из основных факторов, позволяющих сделать ее более эффективной. Удовлетворенность сотрудников образовательного учреждения своей работой, постоянный интерес к ней качество достигаемых результатов во многом определяются степенью мотивации. Как утверждает В.Г. Асеев [1], в мотивации отображаются противоречия между желанием реализовать некоторые потребности и необходимостью выполнить то или иное действие. Эти противоречия основываются на чувстве ответственности и профессионального долга. Мотивация содержит как положительные, так и отрицательные стороны, поэтому обладает двойственной природой. Различные ее варианты, принимающие вид поощрений и наказаний, стремлений в определенных направлениях и их избегания, могут отражаться в личностных потребностях и внешних требованиях.

Основой мотивации, по мнению А. Маслоу, являются потребности человека, которые он разделяет на пять групп. При их удовлетворении соблюдается иерархия: сначала удовлетворяются низшие, затем высшие потребности. С точки зрения управления, удовлетворению первичных потребностей способствуют материальные стимулы и достойная оплата труда. К вторичным потребностям относятся стремление выполнять профессиональные обязанности в комфортной, не вызывающей стресс обстановке [8].

Говоря о трудовой мотивации, Д. Макклелланд убежден, что в ее основе находятся относимые к более высокому уровню потребности. Речь идет о сопричастности, успехе и власти. Для формирования последних требуется прохождение специального обучения и накопление личного опыта. Также важны определенные обстоятельства. Между всеми названными этапами присутствует взаимосвязь, однако один из них неизбежно занимает лидирующие позиции [7].

Фундаментом мотивационной теории Дж. Аткинсона является убеждение в том, что стимулом для человеческой деятельности может быть стремление к успеху, которое связано с реализацией поставленной цели. Приложив соответствующие усилия и получив желаемый результат, индивид остается удовлетворенным [11].

Модель, разработанная исследователем Д. Макгрегором, делает акцент на неодинаковом поведении работников конкретной организации. При этом возникает необходимость в создании системы, позволяющей руководящему звену эффективно управлять сотрудниками. В соответствии с теорией Х, ряд специалистов не испытывают положительных эмоций при выполнении служебных обязанностей. Они не любят возлагать на себя ответственность и остаются

безинициативными. Как утверждает теория Y, остальные специалисты относятся к своей работе как к естественно протекающему процессу. Они высоко мотивированы, ответственные и инициативны. Мотивация остается на достаточном уровне, если такие сотрудники трудятся в комфортных, правильно организованных условиях, ощущают некоторую свободу и имеют возможность заниматься творческой деятельностью [12].

При рассмотрении трудов, затрагивающих вопросы мотивации работников образования, относимых к таким сферам, как педагогика и психология, приходим к выводу: говоря об управлении работой специалистов просвещения, преимущественно имеют в виду совершаемые руководством действия по стимулированию у сотрудников стойких внутренних мотивов осуществления профессиональной деятельности, созданию достаточных условий для удовлетворения потребностей педагогов в самореализации, оказание им поддержки в процессе достижения намеченных целей (связанных с работой, имеющих личную направленность).

Преимущественно представители руководства ДОО принимают во внимание внешние мотивы. Ведущим стремлением становится достижение благополучия. Редко встречающимися становятся мотивы самостоятельного развития, творческой деятельности. Исследование, автором которого является И.Н. Асаева, свидетельствует: в педагогическом труде особенно важны присутствующие внутренние мотивы, однако они остаются невыраженными в практике воспитателей ДОО [2]. Как считает Р.Х. Гильмеева, для развития внутренней мотивации педагогических работников ведущим моментом выступает обеспечение благоприятных условий, позволяющих восполнить недостаток значимых для выполнения профессиональных обязанностей умений и знаний. Благодаря этому сотрудник образовательного учреждения может подготовиться к продуктивной работе [4].

Для руководства ДОО, по убеждению Т.Н. Садыковой, одной из приоритетных задач выступает обеспечение педагогических работников должной мотивацией. Для этого предусматриваются факторы, способные привести к удовлетворенности специалистов рабочим процессом. Они представлены стремлением качественно трудиться, позитивными эмоциями, сопровождающими работу, и наличием значимых целей [9].

Соответственно, педагогический труд в ДОО представляет собой динамичную, сложно организованную систему, имеющую существенное социальное значение. Для реализации обозначенных целей от педагога требуются постоянное совершенствование профессионализма, настоящая самоотдача и учет актуальных законодательных требований. Наилучшие результаты достигаются благодаря командной деятельности. Для педагогических работников важны правильно выстроенные отношения с коллегами, наличие условий, способствующих профессиональному самовыражению.

Удалось установить, что мотивацию педагогических работников ДОО преимущественно обеспечивают внешние факторы. В число таких мотиваторов входят стремление к самореализации, желание достичь престижа и получить достойное материальное вознаграждение. Мотивация во многом зависит от руководства образовательного учреждения, его способности развивать у сотрудников внутренние стимулы и создавать оптимальные условия для их плодотворной работы.

Существующие на сегодняшний день новые мотивационные стратегии основываются не только на стимулах, выражаемых в денежном эквиваленте. Также для педагогов важны удовлетворенность рабочим процессом, возможность участвовать в принятии значимых для учреждения решений, заниматься собственным профессиональным ростом. Рассматривая те или иные подходы, удается выяснить, что изменения, затрагивающие современную образовательную сферу, в значительной степени обуславливают мотивацию педагогических работников. Учреждения разных стран мира, занятые в дошкольном образовании, уделяют значительное внимание мотивационным системам, устанавливают и реализуют на практике их наиболее действенные инструменты.

На территории РФ для мотивации воспитателей активно применяют материальные стимулы. Это касается предоставления работникам заработной платы, надбавок за квалификационные уровни и трудовой опыт, регулярного премирования. Для обеспечения стимула также применяют нефинансовые методы. К последним относят совершенствование сотрудниками ДОО своих профессиональных навыков, обеспечение условий для повышения престижа педагогической профессии, построения ее представителями успешной карьеры. Разрабатываются и внедряются эффективные, доступные для каждого педагога программы переподготовки и повышения квалификации. Предусматривается проведение конкурсов, участники которых получают возможность проявить свой профессионализм. Наиболее отличившиеся сотрудники образовательных учреждений получают гранты и почетные стипендии. Для работников создаются гибкие, удобные графики. Педагоги получают возможность заниматься творчеством, самовыражением, благодаря чему достигают высоких трудовых результатов, остаются удовлетворенными условиями осуществления профессиональной деятельности.

В Канаде и США действует немало программ, обеспечивающих поддержку педагогических работников. Такими программами предусматриваются результативные стимулы. К ним относят материальные поощрения, возможность участвовать в престижных образовательных проектах, а также условия для совершенствования профессиональных навыков, умений и развития карьеры.

Для стран Восточной Азии, к которым относят Корею и Японию, характерны взаимоуважение между коллегами и существование четкой трудовой иерархии. В этих государствах специалисты, занятые в дошкольном образовании, имеют такие стимулы, как желание расти профессионально, быть признанными в трудовом коллективе и в обществе.

Русская версия издания Forbes предоставляет важные данные, полученные при изучении способов мотивации современных педагогов. Для европейских педагогов мотивацией становятся благоприятные условия для карьерного роста, благодаря чему сотрудник приобретает желаемый статус и материальное вознаграждение. Американских специалистов сферы дошкольного образования эффективнее всего мотивирует финансовая составляющая, российских – возможность полноценно заниматься творческой самореализацией.

В разных странах используется неодинаковая мотивация труда персонала. При этом в ее основе лежат схожие подходы, разработанные зарубежными учеными. Особой эффективностью обладает управление стимулированием, осуществляемое японскими и американскими специалистами.

Как показали исследования международного уровня, между уровнем качества труда и объемом предоставляемого за него финансового вознаграждения отсутствует непосредственная зависимость. Согласно К.М. Ушакову, текучесть кадров может зависеть от заработной платы, однако эта зависимость не распространяется на качество труда.

Для французских работников предусмотрена стандартная рабочая неделя длительностью 35 часов. Для специалистов других европейских стран она составляет 40 часов. Многие жители Франции предпочитают удаленную работу. Основными стимулами для 67% граждан являются гибкий график, фриланс, а не финансовая составляющая.

Для существующей в Японии корпоративной культуры характерен принцип: сначала служи государству, потом – компании, затем – семье, после них – себе. В швейцарских трудовых коллективах первостепенны дружба и партнерство. За ними следуют перспективы профессионального роста. Последнюю позицию занимает зарплата. Большинство организаций Швеции предоставляют своим сотрудникам возможность работать удаленно, в комфортных домашних условиях.

В Нидерландах персоналу предоставляются компенсации и льготы. Многие компании оплачивают своим сотрудникам время, необходимое для визита в медучреждение. Если больничный длится свыше 3 месяцев, для успешного восстановления работнику часто гарантируется дополнительный выходной.

Принимая во внимание подходы, которым отдают предпочтение зарубежные руководители, отечественные организации могут создавать для персонала эффективную стимулирующую систему. При этом стоит учесть, что нематериальные методы лучше применять после удовлетворения материальных нужд подчиненных. В образовательных учреждениях целесообразно формировать систему поощрений, способную активизировать профессиональный рост специалистов и предотвратить среди педагогов нездоровую конкуренцию.

На фоне высокой конкуренции за привлечение квалифицированных кадров многие отечественные ДОО стараются повысить мотивацию педагогических работников. Этому особенно способствуют регулярные финансовые поощрения. Последние могут быть прямыми или косвенными. Среди основных вариантов: надбавки, доплаты, премии, финансовая поддержка, бонусы, возможность отсроченных платежей, участие в прибыли.

Надбавки. Предоставляются с учетом характеристик конкретного специалиста, имеющихся у него заслуг. Чаще их начисляют за трудовой стаж, за качественное выполнение профессиональных обязанностей.

Доплаты. Устанавливаются за выполнение дополнительной работы, за значительную трудоемкость. Их получают сотрудники, работающие по нескольким профессиям одновременно, занятые в выходные, ночные или праздничные дни, а также перерабатывающие норму часов [6].

Премии. Такое вознаграждение полагается за добросовестный и напряженный труд. Предусматривается за определенные успехи и заслуги.

Финансовая поддержка. Этот вид помощи выражается в виде материальных ценностей или финансовых средств.

Поощрение. Публичное признание стараний, успехов и достижений работника.

В ст. 191 Трудового кодекса РФ оговариваются возможные способы поощрения. Варианты морального поощрения: вручение грамот, публичное выражение признательности, участие в конкурсе «Профессионал года». Материальное поощрение: премирование, предоставление ценных подарков.

Суть моральной мотивации заключается в воздействии на поведение работника с учетом принципов и ценностей, подчеркивающих статус конкретной профессии и отражающих уважение к ней [5].

Прежде всего, занятые трудовой деятельностью люди ощущают постоянную нехватку свободного времени. Это усложняет уход за семьей и не позволяет развивать отвлеченные интересы. Стимулируя сотрудников свободным временем, руководству удастся регулировать их поведение за счет изменения периода занятости. При этом специалисты могут реализовывать профессиональные интересы без ущерба для личной жизни, досуга, здоровья и отдыха [6].

Чтобы сделать стимуляцию более результативной, стоит обеспечить еженедельные поощрения достижений педагогических работников, например, прилюдное вручение приятных подарков: билеты на выставки, концерты или спортивные мероприятия. Периодически успешным сотрудникам можно предложить бесплатные развлечения, посещения кафе и ресторанов, как это делает компания.

В ДОО целесообразно поощрять педагогических работников, перевыполнивших недельный план, наградами или сертификатами. Также стоит предоставлять им возможность посещать интересные семинары и полезные конференции. Можно предоставлять дополнительные выходные, давать отгулы, оказывать помощь в подаче заявок на гранты.

Таким образом, вопросы финансового или другого поощрения персонала удастся решать благодаря следующим управленческим мерам: обеспечению работников ранее отсутствовавшими технологическими возможностями; предложению эксклюзивных услуг, адресованных ограниченному кругу лиц; формированию и развитию корпоративной культуры; сокращению текучести кадров за счет привлечения перспективных молодых сотрудников; созданию положительного имиджа организации; обеспечению комфортной обстановки в коллективе и улучшению социально-психологического климата.

Выводы. Выводы, сделанные нами на основании всего рассмотренного выше:

1. Такой способ воздействия на сотрудников образовательных учреждений, как поощрение труда, позволяет прогнозировать их поведение в рабочей обстановке. При этом особое внимание следует уделять эффективной мотивации.

2. Для повышения результативности мер воздействия на трудовые ресурсы руководству организации необходимо обеспечить их успешное мотивационное развитие. Для вдохновения педагогических работников следует использовать стимулирующие инструменты и методы, доказавшие свою эффективность.

3. Для создания действенной системы стимулирования руководителю ДОО важно учитывать как материальные, так и нематериальные мотиваторы. Эти средства должны соответствовать индивидуальным особенностям сотрудников и условиям их профессиональной деятельности.

4. В учреждении необходимо разработать усовершенствованную систему поощрения. Ее регулярное применение повысит работоспособность и стабильность коллектива, а также улучшит общие показатели работы организации.

Литература:

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – Москва: Мысль, 1976. – 158 с.
2. Асаева, И.Н. Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разного вида в процессе повышения квалификации: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Асаева Ирина Николаевна. – Екатеринбург, 2009. – 190 с.
3. Герчикова, И.Н. Менеджмент: Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. / И.Н. Герчикова. – Москва: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1995. – 480 с.
4. Гильмеева, Р.Х. Профессиональная компетентность педагога / Р.Х. Гильмеева. – Казань: Матгубат йорты, 1998. – 420 с.
5. Магура, М. Секреты мотивации или мотивация без секретов / М. Магура, М. Курбатова. – Москва, 2007. – URL: <https://www.maguru.ru>
6. Листик, Е.М. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебник и практикум для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. / Е.М. Листик. – М.: Юрайт, 2017. – 300 с.
7. МакКлеланд, Д. Мотивация человека: учебное пособие / Д. МакКлеланд. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 672 с.
8. Маслоу, А. Мотивация и личность / [А. Маслоу]; пер. А.М. Татлыбаевой. – URL: <http://psylib.org.ua/books/masla01>
9. Садыкова, Т.Н. Проблемы воздействия на позитивную мотивацию педагогических работников образовательных учреждений / Т.Н. Садыкова // Челябинский гуманитарий. – 2014. – № 2(27). – С. 81-86
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174
11. Atkinson, J.W. Achievement motive and test anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure / J.W. Atkinson, G.H. Litwin // The Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1960. – № 60(1). – P. 52-63
12. McGregor, D. The human side of enterprise / D. McGregor. – New York: McGraw-Hill, 1960. – 246 p.

ПЕРЕДАЧА АКТИВНОЙ, ТРЕПЕЩУЩЕЙ, ПУЛЬСИРУЮЩЕЙ, ИСПАРЯЮЩЕЙСЯ, ТЕКУЧЕЙ МАТЕРИИ ПРИ СОЗДАНИИ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРАКТИК СТУДЕНТАМИ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. По мнению автора, разрабатывая систему заданий для обучения объектно-ориентированным художественным практикам необходимо обратить внимание на качество сущности объектов, их внутренней, виртуальной жизни, а не только на качества объектов (внешнюю форму и цвет) чувственных вещей. Автор отмечает, что современные художники стремятся передать трепет, силу жизни объектов, вещей. Реальность виртуальна, то есть ее мы не можем увидеть. Ее можно только представить, вообразить. Автор считает, что необходимо по-новому взглянуть на такие понятия как материя, жизнь, сила, мощь, форма и качество объектов, агентность. Необходимо расширить, изобрести новый визуальный, художественный словарь, создать новый язык мастера, художника для передачи живой, трепетной, пульсирующей материи. В статье подчеркивается, что цель обучения объектно-ориентированному искусству состоит в том, чтобы научиться, лучше осознать, что концептуализация автоматически скрывает тот факт, что сами применяемые нами понятия являются неадекватными. Соответственно, автор считает, что мы должны разработать понятие «нетождественного». Данный метод должен сработать, так как он «приближается к непонятному». По мнению автора, педагогика подразумевает и интеллектуальные, и эстетические упражнения.

Ключевые слова: объектно-ориентированное искусство, нетождественное, непонятное, концептуализация, активное, пульсирующая, живая.

Annotation. According to the author, developing a system of tasks for teaching object-oriented artistic practices, it is necessary to pay attention to the quality of the essence of objects, their internal, virtual life, and not only to the quality of objects (external form and color) of sensual things. The author notes that modern artists strive to convey the thrill, the power of the life of objects, things. Reality is virtual, that is, we cannot see it. It can only be imagined, imagined. The author believes that it is necessary to take a fresh look at such concepts as matter, life, power, power, form and quality of objects, agency... It is necessary to expand, to invent a new visual, artistic dictionary, to create a new language of the master, the artist for the transmission of living, trembling, pulsating matter. The article emphasizes that the goal of learning object-oriented art is to learn to better understand that conceptualization automatically hides the fact that the concepts we use are inadequate. Accordingly, the author believes that we should develop the concept of "unidentified". This method should work, as it "approaches to the incomprehensible". According to the author, Pedagogy involves both intellectual and aesthetic exercises.

Key words: object-oriented art, nonidentical, incomprehensible, conceptualization, active, pulsating, living.

Введение. При обучении объектно-ориентированному искусству на художественных и педагогических факультетах необходимо обратить особое внимание на исследования Теодора Адорно и Джейн Беннетт [1, 2]. Известно, что в философии, искусстве давно сложилась привычка рассматривать окружающий мир, не как живую материю, а как на сырой, мертвый материал. Современные исследования реальности утверждают мысль о живой, витальной материи [2, С. 9-10]. Реальность виртуальна, то есть ее мы не можем увидеть. Ее можно только представить, вообразить. Например, в свое время голландские художники называли свои картины изображающие снедь, овощи и фрукты «натюрморты» или «мертвой натурой» неспроста. В данных работах художники большое внимание обращали на окружающую среду вещей, на игру рефлексов, на освещение, на пространственные планы, на передачу структуры, фактуры объектов, на отношение между ними, на целое композиции. Однако они осознавали, что изображение качеств объектов (формы и цвета) не раскрывают полностью реальную, виртуальную, активную, трепещущую, испаряющуюся, пульсирующую, текучую, трепетную жизнь данных объектов.

В настоящее время многие современные художники, педагоги, стремятся изменить наше отношение к вещам. Они предлагают посмотреть на объекты не через качества (форму и цвет), а взглянуть на них как на живую, активную, трепещущую, испаряющуюся, пульсирующую, текучую материю. Для этого художникам, студентам необходимо расширить изобразительный словарь, изобрести новый визуальный, художественный язык мастера для передачи живой, трепетной, пульсирующей материи. Примером таких работ может служить творчество многих современных художников (Энтони Каро, Морриса Луис, Карла Андре, Иосифа Бойс, Константин Бранкузи, Ганс Гофман, Жан Арп, Хайну Мак, Роберт Моррис, Ив Кляин и других).

Изложение основного материала статьи. Выявляя научно-теоретические основы обучения объектно-ориентированному искусству, стоит обратить внимание на то, что окружающий мир пронизан энергией живой материи. Современные художники стремятся передать трепет, силу жизни объектов, вещей. Они считают, что необходимо по-новому взглянуть на такие понятия как материя, жизнь, сила, мощь, форма и качество объектов, агентность.

Разработка теоретических основ методики обучения студентов объектно-ориентированным художественным практикам требует учета того, что нас повсюду окружают и пронизывают потоки живой материи [2, С. 10]. Эти активности и силы изображаются в виде наших собственных настроений, действий, смыслов, повесток дня или идеологий. В традиции (немеханистического) материализма они выступают как потенциально влияющие агенты. Так, Беннетт Джейн считает, что без соответствующих новых установок, чувственности, без особых культурных форм у нас не будет ни «озеленения» экономики, ни перераспределения богатств, ни расширения прав [2]. Философы утверждают, что объектно-ориентированная онтология должна поставить под сомнение существование любой реляционной (зависимой, связанной) модели.

В процессе обучения студентов творческих вузов объектно-ориентированным художественным практикам важно обратить внимание на то, что этический и эстетический поворот способствовал тому, что политические теории, философы, художники стали уделять больше внимания кино, художественным практикам, экспериментам в области визуальных практик, дизайну и другим «неканоническим» средствам формирования этической воли и эстетического восприятия реальности.

Согласно Беннетт Джейн, околдованность указывает в двух направлениях, одно из которых ведет к человеку, чувствующему себя околдованным и чьи «агентные способности» от этого возрастают, а другое – к агентности вещей, производящих (благоприятные или вредные) эффекты в человеческих и нечеловеческих телах. Органические и неорганические тела, естественные и культурные объекты – все они аффективны [2, С. 13]. Как отмечал Дэвид Коул, «аффекты провоцируют столкновение частиц-сил, определяя силу воздействия одного тела на другое; это можно объяснить

и как способность ощущать силу до (или без) переживания субъективной эмоции... Аффекты создают поле сил, которое не кристаллизуется в некую субъективность» [3, С. 9]. Безличный аффект или пульсирующая материя, не является «духовным довеском» или «живой силой», добавленной к приютившей ее материи. Согласно Беннетт Джейн – это не витализм в традиционном смысле. Она отождествляет аффект и материальность, а не постулирует существование некой отдельной силы, которое входит в физическое тело и одушевляет его [2, С. 13].

При выполнении задач по обучению объектно-ориентированному искусству необходимо учитывать, что нам необходимо развить утонченную, терпеливую, чувственную внимательность к нечеловеческим силам, действующим за пределами и внутри человеческих тел. Необходимо учиться пробуждать внимательность к вещам и их аффектам. Способ распознать безличный аффект требует от нас, в свою очередь, способности его испытывать.

Для практики, развития новых форм обучения объектно-ориентированному искусству студентов творческих вузов, имеет особое значение следующее положение высказанное в свое время Теодором Адорно: педагогика подразумевает и интеллектуальные, и эстетические упражнения. Интеллектуальное усилие направлено на то, чтобы сделать процесс концептуализации объектом нашего внимания. Цель же состоит в том, чтобы научиться лучше осознавать, что концептуализация автоматически скрывает тот факт, что сами применяемые нами понятия являются неадекватными, не точными, приблизительными [1]. Теодор Адорно верит, что критическая рефлексия способна вскрыть этот механизм утаивания, что это вскрытие сможет усилить в нас чувство присутствия «нетождественного». Для художников, философов этот разрыв неискореним, и самое большее, что можно с уверенностью сказать о вещи, так это то, что она ускользает из ловушки понятия, что между вещью и ее репрезентацией всегда имеется «нетождественное», не исследованное, не маркированное поле.

Для создания высокохудожественного произведения необходимо знать, что мы должны разработать понятие «нетождественного», чтобы извлечь себя из гордыни, сопутствующей всякой концептуализации. Данный метод может сработать, ведь сколь бы понятия ни искажали свой объект, они все еще «приближаются к непонятному, являясь моментами действительности, которая... принуждает эти понятия образовывать» [2, С. 21]. Теодор Адорно, например, считал, что понятия никогда не приведут нас к непосредственному видению вещей самих по себе, но «тот, кто способен к различению», «кто способен в материи и ее понятиях различить даже то бесконечно малое, что ускользает от понятия», сделает большой шаг по направлению к ним [1, С. 66]. Следует подчеркнуть, что тот, кто способен к различению, одинаково подвергает свою концептуализацию рефлексии второго порядка и уделяет особое внимание «качественным моментам» предмета, открывая для этих целей двери нетождественного [1, С. 63].

Вторая техника, которую предлагает данная педагогика, состоит в обучении использованию своего виртуального воображения. Художник должен, воображаемо пересоздать, сконструировать вновь то, что было скрыто в результате искажения, неизбежно вносимого концептуализацией. Нетождественное содержится в именно этих отвергнутых возможностях, в том невидимом, виртуальном пространстве, которое окружает и пронизывает эти предметы.

Третья адорновская техника состоит в том, чтобы привести в мышление «игровой момент», быть готовым разыгрывать из себя «дурака». Современный художник, «знает, как на самом деле он далек от «постижения нетождественного», но он должен всегда вести себя так, будто постиг его целиком. Это приводит его к позиции паяца. Он не должен отрицать своего сходства с паяцем, поскольку только оно и способно дать ему надежду на то, в чем ему было изначально отказано [1, С. 25].

Художнику, педагогу необходима самокритика всякой концептуализации, тренировка нереалистического воображения, смелость паяца, шута – эти практики позволяют сменить «ярость» против нетождественного на уважение к нему, уважение, которое сдерживает нашу волю к господству. Т. Адорно допускает, что негативная диалектика способна преобразовать мучительный опыт нетождественного в волю художественного преобразования: вещь сопротивляется нашему желанию понятийного и практического господства (изображения), и это сопротивление приводит нас в ярость. Но оно равным образом дает нам этическое предписание: «...страдание должно превратиться в свое другое. «Скорбь говорит: уходи». Поэтому собственно материалистическое сливается с критическим, с практикой, которая собственно изменяется, трансформируется [1, С. 263].

Разработка теоретических основ методики обучения объектно-ориентированному искусству требует учета того, что существует второй разрыв – наряду с тем, который проходит между понятием и вещью, – который нужно устранить: разрыв между признанием страданий других и попыткой устранения этих страданий. Одним из источников энергии для такого действия является любовь к миру или околдованность миром витальной материальности [1, С. 161]. Например, Теодор Адорно находит этический потенциал в переживании страдания и чувства утраты. Он «презирал переход к аффирмативности» (утверждению), заявляя, что опыт «полноты жизни» «неотделим от... желания, которому внутренне присущи насилие и стремление подчинять... Полнота неотделима от демонстрации своей силы» [1, С. 162].

Нетождественное непрозрачно, оно нависает над нами. Оно более открыто показывает себя в неартикулированном чувстве сопротивления, страдания, боли. Теодор Адорно колеблется на грани того, что Томас Дамм описывал как «подавляющее чувство утраты, наваливающееся на нас в тот момент, когда мы приближаемся к непознаваемой глубине (вещей)».

Решая проблему обучения магистрантов объектно-ориентированному искусству в творческих вузах стоит еще раз обратиться к этике Теодора Адорно. В основании этики Т. Адорно коренится интеллектуальная и эстетическая чуткость, которая, возможно, не откроет нам доступ к объектам, но, тем не менее, благотворно действует на тела, стремящиеся их разглядеть. Т. Адорно намеренно разыгрывает из себя паяца, клоуна пускаясь на поиски того, что можно называть вещью-силой, и что он сам называет «превосходством объекта» [2, С. 238].

Люди встречаются с миром, в котором нечеловеческие материальности обладают силой – силой, которую многие художники, философы отрицают. Эти протесты художников, философов пытаются заглушить мучительное подозрение, что гетерономия (чужеродная закономерность, другой закон) может быть сильнее автономии, о которой учил И. Кант.

Т. Адорно утверждает, что негативная диалектика нацелена на расшифрование другой, иной реальности, гораздо более важной, чем та, которая зашифрована в логике и языке фактов. «Собственно материалистическое» философ предполагает возможность того, что за реальностью или внутри нее всегда находится отступающее и скрывающееся божественное. Т. Адорно читает нетождественное как отсутствующий Абсолют, как мессианское обещание [1, С. 509].

Философы, художники изо всех сил пытаются описать силу, материальную в своем сопротивлении, но духовную в той мере, в какой она может быть смутным обещанием грядущего Абсолюта. Виталистский материализм более последователен в своем утверждении: Внешнее не несет в себе мессианского обещания. Но философия нетождественного и виталистский материализм тем не менее в равной мере пытается пробудить в нас чуткую озабоченность Внешним.

Выводы. Основной задачей при обучении объектно-ориентированному искусству студентов творческих вузов является привлечение внимания к сегменту бытия, к расширению реальности, а также:

– установка на необходимость расширить словарь, изобрести новый визуальный, художественный язык мастера для передачи живой, трепетной, пульсирующей материи;

- нацеленность на необходимость по-новому взглянуть на такие понятия как материя, жизнь, сила, мощь, форма и качество объектов, агентность;
- установка на способ распознать безличный аффект который требует от нас, в свою очередь, способности его испытывать;
- установка на воображаемое, для того чтобы пересоздать, сконструировать вновь то, что было скрыто в результате искажения, неизбежно вносимого концептуализацией;
- установка на необходимую самокритику всякой концептуализации, тренировка нереалистического воображения, смелость шута – эти практики позволяют сменить «ярость» против нетождественного на уважение к нему;
- установка на негативную диалектику нацелена на расшифрование другой, иной реальности, гораздо более важной, чем та, которая зашифрована в логике и языке фактов.

Литература:

1. Адорно, Т.В. Негативная диалектика / Т.В. Адорно. – М.: Академический проект, 2011. – 538 с.
2. Беннетт, Дж. Пульсирующая материя: Политическая экология вещей / Дж. Беннетт. – Пермь: Гиле Пресс, 2018. – 220 с.
3. Cole, Ethan. Bush Stands against 'Temptation to Manipulate Life' / E. Cole // Christian Post Reporter. – 2007. – № 13. – 9 с.

Педагогика

УДК 37.04.053

кандидат психологических наук, доцент Камакина Ольга Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлен опыт исследования половозрастных особенностей мышления детей младшего школьного возраста. Описана актуальность и специфика изучения проблемы развития мышления обучающихся. Современное детство претерпевает ряд стратегических изменений, которые проявляются как во внешних условиях жизнедеятельности школьников, так и в объективных особенностях физического и психического развития обучающихся. Актуальность изучения состояния интеллектуального развития, качества сформированности познавательных процессов современных младших школьников обусловлена необходимостью понимания педагогами и психологами истинной ситуации психического развития детства. Проанализирован опыт апробации и внедрения различных систем, форм и методов работы педагогов и психологов с детьми младшего школьного возраста по активизации развития мыслительных процессов у данной возрастной группы. Обоснована необходимость разработки и реализации общеразвивающих, коррекционно-развивающих программ, стимулирующих совершенствование познавательной сферы у школьников. Целью нашего исследования являлось изучение половозрастных различий мышления младших школьников. Мышление детей младшего школьного возраста характеризуется гетерохронностью, наблюдается тенденция в задержке развития отдельных видов мышления к концу начальной школы. Выявлены половозрастные различия мышления обучающихся данной возрастной группы, а именно: мальчики младшего школьного возраста демонстрируют выше уровень наглядно-действенного и алгоритмического мышления, у девочек младшего школьного возраста выше уровень развития наглядно-образного мышления, а также уровень интеллекта, способность воспринимать определенные формы, охватывать их особенности, характер. Выявлены половозрастные различия мышления на уровне второго и четвертого класса. Результаты исследования могут быть полезны для организации образовательного процесса, оказания необходимой общеразвивающей и коррекционно-развивающей поддержки на уровне начального основного общего образования, а также при профессиональной подготовке учителей начальных классов.

Ключевые слова: мышление, начальная школа, младший школьник, познавательный процесс, интеллектуальная готовность.

Annotation. The article presents the experience of studying the age and gender characteristics of thinking in primary school children. The relevance and specificity of studying the problem of developing students' thinking are described. Modern childhood is undergoing a number of strategic changes that are manifested both in the external conditions of schoolchildren's life and in the objective features of the physical and mental development of students. The relevance of studying the state of intellectual development, the quality of formation of cognitive processes of modern primary school children is due to the need for teachers and psychologists to understand the true situation of mental development of childhood. The experience of testing and implementing various systems, forms and methods of work of teachers and psychologists with primary school children to activate the development of thought processes in this age group is analyzed. The need to develop and implement general developmental, correctional and developmental programs that stimulate the improvement of the cognitive sphere in schoolchildren is substantiated. The purpose of our study was to study age and gender differences in thinking of primary school children. The thinking of primary school children is characterized by heterochrony, there is a tendency to delay the development of certain types of thinking by the end of primary school. Age and gender differences in the thinking of students in this age group have been revealed, namely: boys of primary school age demonstrate a higher level of visual-effective and algorithmic thinking, girls of primary school age have a higher level of development of visual-figurative thinking, as well as a higher level of intelligence, the ability to perceive certain forms, to grasp their features and character. Age and gender differences in thinking at the level of the second and fourth grades have been revealed. The results of the study can be useful for organizing the educational process, providing the necessary general developmental and correctional-developmental support at the level of primary basic general education, as well as in the professional training of primary school teachers.

Key words: thinking, primary school, junior school student, cognitive process, intellectual readiness.

Введение. Современное детство претерпевает ряд стратегических изменений, которые проявляются как во внешних условиях жизнедеятельности школьников, так и в объективных особенностях физического и психического развития обучающихся. Характеризуя уникальную образовательную ситуацию, в которой ежедневно осуществляют учебную деятельность дети, можно отметить следующие черты: усложняющееся содержание образовательных программ, частое внесение изменений в учебные планы школ, включение или усложнение новых предметных областей, активное применение информационно-коммуникационных технологий, наполнение образовательного процесса разнообразными дополнительными общеобразовательными, общеразвивающими, коррекционно-развивающими программами, усиление воспитательной работы. Многими исследователями отмечается тенденция ухудшения психофизического развития

школьников в сравнении с предыдущими поколениями, а именно: увеличение доли детей с особыми образовательными потребностями, дефицитами физического здоровья, слабым уровнем психологической готовности к школьному обучению, в том числе интеллектуальной готовности. Актуальность изучения состояния интеллектуального развития, качества сформированности психических процессов современных обучающихся начальной школы обусловлена необходимостью понимания педагогами и психологами истинной ситуации развития детства для грамотной организации образовательной среды, оказания психолого-педагогической поддержки, профилактики имеющихся дефицитов когнитивного совершенствования младших школьников[5].

Изложение основного материала статьи. Проблему развития познавательных процессов, в том числе мышления рассматривали такие зарубежные авторы, как А. Бине, Дж. Брунер, Дж. Дьюи, Дж. Уотсон, Д. Гилфорд, В. Келер, Ж. Пиаже и др. Среди российских и отечественных авторов можно отметить Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, С.И. Заир-Бек, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова и др.

Л.С. Выготский полагал, что мышление оказывает значительное влияние на функционирование других познавательных процессов, при этом крайне важным для сознания в целом является стимулирование развития мыслительных операций [2]. Совершенствование психических процессов осуществляется количественно и качественно в тесной связи с осмысливанием происходящего развития психических функций.

«Мышление помогает осмысливать и подвергать сомнению любые положения, но быть готовым к проектированию новых идей и способов» [4]. Мышление также может влиять на способность человека к вариативному пониманию событий, к прогнозированию возможных последствий, а также формированию осознанной личностной позиции.

П.В. Новиковым и Т.В. Савиновой отмечается влияние теоретического мышления современных детей младшего школьного возраста на развитие их личности и интеллектуальных способностей, доказана значимость рефлексивных способностей обучающихся начальной школы в процессе формирования субъектной позиции учащихся, а также влияние на успешность обучения [9]. Можно отметить, что качество развития мыслительных функций оказывает гораздо более широкое влияние, в том числе на личностное развитие школьников, что является необходимым для формирования разного спектра образовательных результатов. Рядом исследователей отмечаются возникающие трудности, связанные с возможностями интеллектуальной активности младших школьников, при освоении предметных областей начального основного общего образования: математики, русского языка, обществознания и естествознания [3, 11].

Предпринимаются попытки апробации и внедрения различных систем, форм и методов работы специалистов системы образования с обучающимися начальной школы по активизации развития мышления у данной возрастной группы, поскольку этап основного начального общего образования является благоприятным для совершенствования психических процессов. Изучая исследования современных авторов, описывается обоснование и внедрение специализированных условий по развитию разных видов мышления у младших обучающихся начальной школы, а именно: творческого [8, 12], пространственного [1], алгоритмического [6], критического [4] и др.

И.Н. Лукьяновой и С.Ю. Степановым экспериментально доказано, что включение серий творческих задач с применением возможностей активизации рефлексии, что позволяет прогнозировать динамику улучшения как репродуктивного, так и продуктивного мышления, т.е. имеет взаимообусловленный характер [7].

В.А. Лебединцева обосновывает необходимость особой профессиональной подготовки педагогов для внедрения эффективных форм развития мышления обучающихся [6]. Особенно подчеркивается значение не только методической, но и психолого-педагогической грамотности педагогов, включающая понимание дефицитов познавательных процессов обучающихся, а также создания образовательной среды для их стимулирования. И.В. Пшеничновой и М.Р. Нежиной определены условия эффективного сопровождения развития мышления школьников: активизация творческой деятельности обучающихся с ориентацией на индивидуальный подход; развитие адекватной Я-концепции у школьников; организация взаимодействия участников образовательного процесса (психолога, педагогов, обучающихся, родителей) для организации системного сопровождения [10].

Важным и малоизученным аспектом является современное состояние половозрастных особенностей младших школьников на уровне основного общего начального образования. Нами была выдвинута следующая гипотеза: существуют половозрастные различия мышления обучающихся начальной школы. Выборка состояла из учащихся 2 класса – 30 мальчиков и 30 девочек; учащихся 4 класса – 30 мальчиков и 30 девочек, а также педагогов начальной школы.

Для решения задач исследования были использованы следующие методы: диагностика наглядно-образного мышления проводилась с помощью методики Н.Л. Белопольской «Недостающие предметы»; диагностика наглядно-действенного мышления проводилась с помощью методики «Составление целого из частей» С.Д. Забрамной, О.В. Боровик; диагностика алгоритмического мышления с помощью методики «Назови одним словом» Г.А. Урунтаевой; прогрессивные матрицы Равена а также педагогическое наблюдение, экспертная оценка. Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью критерия Манна-Уитни.

Можно отметить следующие результаты. На уровне второго класса обучения высокий уровень развития наглядно-образного мышления демонстрируют 12% мальчиков в сравнении с 25% девочек. Низким уровнем обладают 19% школьников в сравнении с 4% школьниц. Превалирует в представленной выборке средний уровень развития данного типа мышления, что можно интерпретировать как определенную задержку в формировании, поскольку оптимальным ожидаемым результатом для данного возраста был бы высокий уровень развития данного типа мышления. На уровне четвертого класса мы наблюдаем практически идентичную картину результатов, а именно: высоким уровнем развития наглядно-образного мышления характеризуются 11% мальчиков и 27% девочек, низким уровнем развития – 25% учеников и 2% учениц, также превалирует средний уровень развития. Можем отметить отсутствие динамики в развитии данного типа мышления у школьников к концу начальной школы, что свидетельствует о дефицитах развития данного типа мышления.

Анализируя результаты диагностики наглядно-действенного мышления у второклассников, отмечаем, что высоким уровнем развития данного типа мышления обладают 24% мальчиков и 16% девочек, низким уровнем развития – 24% учеников и 36% учениц. На уровне четвертого класса на высоком и среднем уровне развития наглядно-действенного мышления находятся по 30% и 58% мальчиков соответственно, в то время как аналогичные показатели у девочек составляют 15% и 48%. Следовательно, предположение о том, что у мальчиков более развиты такие аспекты мышления как наглядно-действенное мышление – подтвердилось.

Нами были также изучены особенности алгоритмического мышления школьников. Для второго класса характерны следующие показатели: высоким уровнем алгоритмического мышления обладают 28% мальчиков и 15% девочек, соответственно низким уровнем развития – 12% школьников и 37% школьниц. Наблюдаем значительную разницу по половому признаку, а именно: выше показатели качества демонстрируют ученики. На высоком и среднем уровне развития алгоритмического мышления в четвертом классе находятся по 24% и 52% мальчиков соответственно, в то время как аналогичные показатели у девочек составляют 16% и 48%. Равно как и во втором классе, показатели по развитию

алгоритмического мышления на более высоком уровне у четвероклассников в сравнении с четвероклассницами, что дает основание подтвердить предположение, что у мальчиков более развит такой вид мышления как алгоритмическое.

Нами были проанализированы результаты диагностики по методике прогрессивные матрицы Равена. На высоком уровне развития интеллекта проявили свои возможности 11% мальчиков и 27% девочек второго класса, при этом девочки демонстрируют интеллектуальные возможности выше среднего. Низким уровнем характеризуется 25% второклассников и 2% второклассниц. Практически аналогичный результат демонстрируют младшие школьники в четвертом классе, а именно: высоким уровнем развития интеллекта, способностью воспринимать определенные формы, охватывать их особенности, характер обладают 13% мальчиков и 23% девочек, а низким уровнем – 23% учеников и 4% учениц. Подтверждается по результатам данной методики также отсутствие значимой динамики в развитии детей младшего школьного возраста.

Для выявления статистически значимых половозрастных различий мышления обучающихся мы произвели статистическую обработку данных с помощью критерия Манна-Уитни. Таким образом, уровень способности к систематизации в мышлении значимо выше у девочек в сравнении с мальчиками в начальной школе; уровень алгоритмического мышления значимо выше у второклассников в сравнении с второклассницами; уровень наглядно-образного мышления значимо выше у четвероклассниц в сравнении с четвероклассниками; уровень наглядно-действенного мышления значимо выше у четвероклассников в сравнении с четвероклассницами. У девочек выше уровень развития наглядно-образного мышления, а также уровень интеллекта, способность воспринимать определенные формы, охватывать их особенности, характер. Мальчики демонстрируют выше уровень наглядно-действенного и алгоритмического мышления.

Выводы. Таким образом, мышление обучающихся начальной школы характеризуется гетерохронностью, наблюдается тенденция в задержке развития отдельных видов мышления к концу начальной школы. Выявлены половозрастные различия мышления обучающихся данной возрастной группы, а именно: мальчики младшего школьного возраста демонстрируют выше уровень наглядно-действенного и алгоритмического мышления, у девочек младшего школьного возраста выше уровень развития наглядно-образного мышления, а также уровень интеллекта. Уровень алгоритмического мышления значимо выше у второклассников в сравнении с второклассницами; уровень наглядно-образного мышления значимо выше у четвероклассниц в сравнении с четвероклассниками; уровень наглядно-действенного мышления значимо выше у четвероклассников в сравнении с четвероклассницами. Результаты могут быть полезны для организации образовательной среды, оказания общеразвивающей и коррекционно-развивающей поддержки на уровне начального основного общего образования, а также при профессиональной подготовке учителей начальных классов.

Литература:

1. Билял, Э.А. Методические основы развития пространственного мышления у младших школьников на уроках математики / Э.А. Билял // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81(2). – С. 113-115
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: ЭКСМО, 2022. – 608 с.
3. Демина, А.Н. Развитие пространственного мышления младших школьников (на примере уроков математики) / А.Н. Демина // Известия института педагогики и психологии образования. – 2021. – № 1. – С. 91-96
4. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления через чтение и письмо: стадии и методические приемы / С.И. Заир-Бек // Директор школы. – 2020. – № 4. – С. 72-78
5. Камакина, О.Ю. Психологические особенности памяти младших школьников / О.Ю. Камакина, А.А. Горошкова // Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. – 2023. – С. 146-149
6. Лебединцева, В.А. Математическая подготовка учителей начальных классов к формированию элементов алгоритмического мышления младших школьников / В.А. Лебединцева // Вестник Северо-Восточного государственного университета. – 2024. – № 41. – С. 18-21
7. Лукьянова, И.Н. Экспериментальное исследование продуктивных и репродуктивных показателей мышления младших школьников / И.Н. Лукьянова, С.Ю. Степанов // Живая психология. – 2024. – Т. 11. – № 1(49). – С. 57-67
8. Магомеддиброва, З.А. Проблемные ситуации как средство развития творческого мышления младших школьников в процессе обучения математике / З.А. Магомеддиброва // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68(2). – С. 212-216
9. Новиков, П.В. Теоретическое мышление младших школьников как основа формирования субъектности / П.В. Новиков, Т.В. Савинова // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 1. – С. 190-195
10. Пшеничникова, И.В. Условия психолого-педагогического сопровождения развития мышления младших школьников / И.В. Пшеничникова, М.Р. Нежкина // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 4. – 60 с.
11. Пятова, Ю.И. Проблема развития образного мышления младших школьников на уроках русского языка через использование фразеологизмов / Ю.И. Пятова, М.Л. Мальчевская // Вопросы педагогики. – 2021. – № 4(2). – С. 215-218
12. Соколова, А.В. Проектирование деятельности педагога по развитию творческого мышления у младших школьников с использованием легоконструирования / А.В. Соколова, Е.Г. Здорovéца // Вопросы педагогики. – 2021. – № 1(2). – С. 244-253

Педагогика

УДК 378.2

педагог-организатор Кандеева Дарья Олеговна

Центр цифрового образования детей «IT-куб» (г. Княгинино)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме создания действенной системы взаимодействия педагога с родителями воспитанников в учреждениях дополнительного образования. Целью исследования явилось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности разработанной и внедренной системы взаимодействия педагога с родителями в учреждении дополнительного образования. При проведении исследования были использованы следующие методы: анализ научной и методической литературы, анкетирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики. В процессе исследования на примере танцевальной студии выявлен уровень сформированности системы взаимодействия спортивного педагога с родителями воспитанников. Разработана система взаимодействия спортивного педагога с родителями воспитанников, основанная на применении традиционных и интерактивных методов, направленных на повышение эффективности учебно-воспитательного процесса. В процессе педагогического эксперимента доказана эффективность системы взаимодействия спортивного педагога с родителями воспитанников, что подтверждается уменьшением пропусков занятий, результативности сдачи зачетов и показателями выступлений на соревнованиях.

Ключевые слова: педагог дополнительного образования, родители, система взаимодействия, интерактивные методы взаимодействия.

Annotation. The article is devoted to the problem of creating an effective system of interaction between a teacher and the parents of pupils in institutions of additional education. The purpose of the study was the theoretical justification and experimental verification of the effectiveness of the developed and implemented system of interaction between a teacher and parents in an institution of additional education. The following methods were used in the research: analysis of scientific and methodological literature, questionnaires, pedagogical experiment, methods of mathematical statistics. In the course of the research, using the example of a dance studio, the level of formation of the system of interaction between a sports teacher and the parents of pupils was revealed. A system of interaction between a sports teacher and the parents of pupils has been developed, based on the use of traditional and interactive methods aimed at improving the effectiveness of the educational process. During the pedagogical experiment, the effectiveness of the system of interaction between a sports teacher and the parents of pupils was proved, which is confirmed by a decrease in class absences, the effectiveness of passing tests and performance indicators at competitions.

Key words: teacher of additional education, parents, interaction system, interactive methods of interaction.

Введение. По данным современных источников, освещающих вопросы здравоохранения и физического воспитания подрастающего поколения детей и подростков в Российской Федерации, в настоящее время актуальными остаются вопросы по улучшению состояния здоровья детского населения и молодежи в условиях обучения общеобразовательных и учреждениях профессионального образования. Особое значение в решении данных задач имеют учреждения общего и дополнительного образования, призванных решать не только образовательные задачи, но и задачи по воспитанию личности подрастающего поколения.

Решение задач воспитания детей и подростков не может быть решено в одностороннем порядке только одним образовательным учреждением или учреждением дополнительного образования (далее учреждения ДО). Эффективность данного процесса может быть достигнута только при активном взаимодействии педагогов образовательных учреждений и родителями воспитанников, так как, только владение педагогов полной информации о ребенке: особенностях поведения, индивидуальных особенностей психического и физического развития, интересов помогут согласовать совместные усилия учреждения и родителя для достижения поставленных задач развития и воспитания [2, 3, 5].

Выше обозначенные цели и задачи, поставленные учреждениями дополнительного образования, подкрепляются рядом нормативно-правовых и других документов на федеральном, региональном и муниципальном уровнях, национальных проектов, конкурсов и других мероприятий, направленных на совершенствование системы дополнительного образования. В качестве примера можно привести успешно реализующийся федеральный проект «Успех каждого ребенка» и Проект «Образование», качественными результатами которого является увеличение охвата детей и подростков дополнительным образованием до 80%.

Повышение эффективности учреждений дополнительного образования обозначены в концепции развития образования в стране. Для достижения поставленных учреждениями дополнительного образования целей, работа по активному взаимодействию педагога учреждения ДО с родителями воспитанников является особенно актуальной. Наряду с использованием традиционных форм взаимодействия, таких как родительские собрания, беседы, индивидуальные консультации, на современном этапе развития образования и общества целом целесообразно использовать информационные средства коммуникации, позволяющие не только оптимизировать процесс общения и диалога, но и получать максимально быструю обратную связь и доставлять максимум информации для родителей по сути и содержанию образовательного процесса [4]. Таким образом, все вышеизложенное позволяет заключить, что на современном этапе развития общества и дополнительного образования детей и молодежи, необходимым является разработка и использование современных технологий взаимодействия педагогов и родителей воспитанников для эффективного развития личности каждого ребенка и необходимой его социализации в обществе.

Целью исследования явилось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности разработанной и внедренной системы взаимодействия педагога с родителями в учреждении дополнительного образования. Для достижения поставленной цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. Изучить теоретические основы проектирования системы взаимодействия спортивного педагога с родителями воспитанников.
2. Рассмотреть педагогические исследования и научно-практические основания взаимодействия педагога с родителями воспитанников в историческом контексте.
3. Изучить на примере танцевальной студии уровень сформированности системы взаимодействия спортивного педагога с родителями воспитанников.
4. Разработать систему взаимодействия спортивного педагога с родителями воспитанников.
5. Экспериментальным путем проверить эффективность системы взаимодействия спортивного педагога с родителями воспитанников.

При проведении исследования были использованы следующие методы: анализ научной и методической литературы, анкетирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Изложение основного материала статьи. В результате анализа научных и методических источников были определены три основных стратегии взаимодействия с родителями воспитанников, выделены основные подходы к выстраиванию взаимоотношений между образовательной организацией и родителями воспитанников, а также определены этапы взаимодействия. Сравнительный анализ работы педагогов учреждений ДО позволил выявить специфические закономерности во взаимодействии педагога учреждения дополнительного образования с родителями воспитанников, определить наиболее прогрессивные методы работы. Использование педагогических наработок в историческом контексте позволило изучить эволюцию методик работы с воспитанниками учреждений ДО, процесс взаимодействия с родителями воспитанников и прочих явлений, представляющих интерес для исследователя. Было определено значение важных для исследования понятий, таких как: «социальное партнерство», «внеклассная работа», «учреждение дополнительного образования», «форма взаимодействия», «метод взаимодействия» [3].

Анализ научной и методической литературы позволил аргументировать актуальность выбранной темы, сформулировать объект и предмет исследования, сформулировать гипотезу, цели и задачи, а также выбрать методы исследования.

В настоящем исследовании метод анкетирования был использован с целью выявления у родителей мнения о необходимости взаимодействия с педагогом по различным аспектам деятельности, а также для определения сферы ответственности родителя педагога и воспитанника. Для более успешного взаимодействия с родителями обучающихся, был так же проведен анкетный опрос педагогов по вопросам работы с родителями.

В результате анализа ответов в анкетах родителей, можно заключить, что общение и взаимодействие педагогов с родителями, больше носит формальный характер, нежели конструктивно влияет на эффективность учебно-воспитательного процесса. Очевидно, что родители испытывают потребность в общении, поддержке. Тем более что, родители являются полноправными участниками тренировочного процесса.

Беседы, как один из методов педагогики применялись проводились как индивидуальные, так и групповые. И в том, и в другом случае четко определялась цель: оказать родителям своевременную помощь по тому или иному вопросу воспитания, способствовать достижению единой точки зрения по этим вопросам.

Педагогический эксперимент проводился на базе студии танца «Гармония» в течение 2021-2023 учебного года. В исследовании участвовали воспитанники студии младшего школьного возраста из двух разных групп и их родители. Одна группа («Арбузики») выступала в качестве контрольной, другая («Смешарики») в качестве экспериментальной. Педагогический эксперимент состоял из двух частей: констатирующего и формирующего. Констатирующее исследование (сентябрь 2021 года) проводилось с целью определения степени вовлеченности родителей в образовательный процесс, существующие проблемы во взаимодействии педагогов студии с родителями воспитанников. На основании полученных данных в рамках формирующего этапа была разработана и внедрена система взаимодействия с родителями воспитанников, способствующая повышению результативности, основой идеей которой явилось в систематическом диалоге с родителями воспитанников в рамках процесса дополнительного образования, направленного на максимальное развитие творческого и физического потенциала ребенка и повышению мотивации и детей и родителей к занятиям.

В течение года предусмотрено ежемесячное участие танцоров в различных конкурсах и соревнованиях (согласно уровню подготовки и учебному плану), проведение индивидуальных консультаций и бесед (как устных, так и письменных). Возможны и совместные поездки на различные конкурсы и отчетные концерты. Это нужно как родителю, так и ребенку. Здесь родители могут наблюдать за поведением ребенка во время ответственных мероприятий, как он общается с педагогом в отличных, от привычной обстановке, условиях. Более того, родители могут оказать посильную помощь в условиях проведения конкурсов и соревнований, например, контролировать выход на сцену детей, помогать с переодеванием и т.п.

Одним из эффективных средств по взаимодействию с родителями и налаживанию сотрудничества является «День открытых дверей». Подготовка в данному мероприятию проходит заранее. Необходимо оформить зал, подготовить видео или фото презентацию о жизни студии. На данном мероприятии педагогами готовится материал о индивидуальных достижениях воспитанников, а также о структуре портфолио, которое необходимо оформить и вести на протяжении всей творческой жизни воспитанника учреждения дополнительного образования. Также целесообразным является ознакомить родителей с планируемыми результатами обучения на учебный год, привести примеры достижений воспитанников, которые уже имеют некоторый стаж занятий, обсудить вопросы и пожелания родителей, касающиеся внеучебной деятельности детей.

Для активного и позитивного взаимодействия родителей и педагогов целесообразно систематически проводить беседы и индивидуальные консультации с родителями. Педагогу важно знать об индивидуальных особенностях ребенка, его привычках, личностных характеристиках, увлечениях. На все это очень важно обращать внимание и обсуждать с родителями, для того, чтобы в нужный момент поддержать мотивацию ребенка к занятиям, учесть необходимый для обучения и воспитания в условиях дополнительного образования для ребенка подход, лучше понять возникающие при обучении проблемы. Такие консультации и беседы необходимо педагогу проводить с особой тактичностью и вежливостью, проявлять заинтересованность и профессионализм при оценке поведения и результатов образования ребенка.

С целью решения задач по обратной связи с родителями в учреждении дополнительного образования осуществлялось ряд мероприятий, среди которых: проведение анкетирования, экспресс-опрос, беседы, организация «почтового ящика». Данные мероприятия планировались и проводились как текущие, входящие в план работы, так и по запросу родителей, если таковые имелись. Так, например, анкетирование предвосхищало родительское собрание, чтобы на собрании уже можно было внести коррективы в работу педагога и ответить на волнующие родителей вопросы. В «почтовый ящик» родители могли писать вопросы и пожелания анонимно, так и публично. Ответы на пожелания и вопросы, также планировалось обсуждать лично или на родительских собраниях. В некоторых случаях, планировалось приглашение психолога для проведения лекций по актуализированным вопросам воспитания и другим вопросам, связанных с психолого-педагогическими аспектами обучения и тренировки.

Установление коммуникации имеет важное значение, а педагогу может помочь общение с учениками и их родителями в онлайн-формате. Ученики или их родители, обычно сдержанные во время занятий, могут чувствовать себя более комфортно и открыто общаться через экран монитора или телефона в социальных сетях, что способствует их активному участию в обсуждениях, задавании вопросов и взаимодействию. Обсуждение и анализ темы занятия, которые не завершились в классе, могут быть перенесены в онлайн-режим, позволяя педагогу давать задания, оказывать консультации и отвечать на вопросы. "ВКонтакте" или мессенджер "Telegram" могут стать удобными платформами для активного использования педагогом и учащимися.

Для того чтобы оценить результаты проведенных исследований и эффективность внедренной системы взаимодействия педагогов с родителями воспитанников, в первую очередь велся учет посещаемости занятий среди воспитанников экспериментальной и контрольной группы, общее количество занятий (24 занятия) с сентября по декабрь 2022 года.

Также велся учет результативности участия групп в конкурсах, которые проводились каждый месяц – всего 4 за период проведения исследования. Обе группы участвовали в одинаковом количестве номинаций: «малая группа джаз», «малая группа модерн», «формейшн джаз», «формейшн модерн». В рамках исследования также учитывались результаты каждого воспитанника на зачетах, всего 2 с сентября по декабрь.

По итогам педагогического эксперимента было проведено сравнение двух групп (экспериментальной и контрольной) по следующим показателям:

- результаты зачетов (в октябре по вращениям, в декабре по классическому танцу);
- результаты соревнований («Юный балетмейстер», «Dance ring», «Подари улыбку детям», «Проспект NN»);
- посещаемость занятий (с сентября по декабрь 2022 года).

Каждая из групп, участвующих в эксперименте, принимала участие в 4 номинациях в рамках соревнований (малая группа джаз, малая группа модерн, малая группа, формейшн джаз и формейшн модерн). Каждый из критериев вычислялся в среднеарифметическом значении (Таблица 1).

**Результаты педагогического эксперимента, рассчитанные по трем показателям
(результаты зачетов, результаты соревнований, посещаемость занятий)**

	Месяцы	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Результаты зачетов З	Сентябрь	-	-
	Октябрь	66,6%	50%
	Ноябрь		-
	Декабрь	100%	66,6%
Результаты соревнований С	Сентябрь	37,5%	12,5%
	Октябрь	62,5%	25%
	Ноябрь	87,5%	12,5%
	Декабрь	100%	18,75%
Посещаемость занятий Р	Сентябрь	65%	58%
	Октябрь	78%	70%
	Ноябрь	100%	86%
	Декабрь	100%	50%

Исходя из полученных данных можно сделать вывод о том, что внедренная в работу на базе экспериментальной группы система взаимодействия педагога с родителями воспитанников дает результаты. Наблюдается очевидная положительная динамика. Улучшилась посещаемость занятий, особенно это было заметно в декабре, так как обычно родители нарушали режим занятий, в связи с чередой предновогодних мероприятий, из-за чего общая и специальная подготовленность детей ухудшалась, падали показатели на спортивных зачетах. После проведенных с родителями родительских собраний, и бесед на тему важности стабильности посещаемости и влияния ее на результативность, число пропусков занятий резко сократилось.

Поскольку посещаемость занятий, спортивные показатели в рамках зачетов и результатов соревнований имеют прямую взаимосвязь, сокращение пропусков занятий не могло не повлиять и на успешность выступлений экспериментальной группы на соревнованиях. Стоит так же отметить, что родители воспитанников экспериментальной группы стали внимательнее относиться к предсоревновательной подготовке как на занятиях, так и в домашних условиях, что так же повлияло на результат.

Выводы. В результате проведенных исследований по внедрению системы взаимодействия спортивного педагога с родителями воспитанников, основанной на увеличении степени вовлеченности родителей в тренировочный процесс за счет использования традиционных и интерактивных средств была выявлена положительная динамика в показателях развития и результативности выступлений.

По итогам проведенных исследований спроектирована, практически реализована и экспериментально обоснована система взаимодействия спортивного педагога с родителями воспитанников, на основании существующих методических разработок. Эффективность подтверждается полученными результатами проведенного эксперимента. В результате проведения эксперимента наблюдалось улучшение показателей общей и специальной подготовленности в рамках соревнований и зачетов, а также показатели посещаемости. Выявлены достоверные различия в динамике сравнительных показателей контрольной и экспериментальной группы в конце эксперимента. В результате внедрения разработанной системы взаимодействия спортивного педагога с родителями воспитанников в конце эксперимента выявлено, что показатели посещаемости занятий в экспериментальной группе достигли 100%. При оценке результативности соревнований в экспериментальной группе наблюдалась положительная динамика от 37,5% до 100%. В оценке результативности зачетов результаты детей экспериментальной группы выросли до 100%, в контрольной до 66,6%.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная система взаимодействия спортивного педагога с родителями воспитанников способствует более эффективной подготовке юных танцоров и способствует повышению эффективности образовательной и соревновательной деятельности. Предлагаемое содержание системы взаимодействия спортивного педагога с родителями воспитанников может являться методической основой в учреждениях дополнительного образования.

Литература:

1. Аболонина, А.А. Подготовка педагогов к работе с родителями / А.А. Аболонина // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки. – 2022. – С. 278-280
2. Бичева, И.Б. Проблемы и перспективы повышения коммуникативной компетентности педагога / И.Б. Бичева // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – №. 11-2. – С. 337-341
3. Брутова, М.А. Мастер-класс как форма подготовки педагога к взаимодействию с родителями воспитанника при оказании социально-педагогической поддержки ребенку / М.А. Брутова // Вестник ТОГИРРО. – 2014. – №. 3. – С. 234-237
4. Зверева, О.Л. Подготовка педагога к взаимодействию с родителями воспитанников / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2014. – №. 1. – С. 64-68
5. Стафеева, А.В. Моделирование технологии комплексного подхода к воспитанию физических качеств юношей старших классов / А.В. Стафеева: дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2002. – 149 с.
6. Хохрякова, Ю.Ф. Моделирование учебно-воспитательного процесса по физической культуре у учащихся кадетских классов общеобразовательных школ / Ю.Ф. Хохрякова, А.В. Стафеева // Теория и практика физической культуры. – №8. – 2009. – С. 35-40

УДК 377.1

кандидат педагогических наук, доцент Каткова Татьяна Викторовна
 Смоленский государственный университет спорта (г. Смоленск);
 кандидат педагогических наук, доцент Строева Ирина Васильевна
 Смоленский государственный университет спорта (г. Смоленск);
 кандидат педагогических наук, доцент Шукаева Алла Викторовна
 Смоленский государственный университет спорта (г. Смоленск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ СПОРТИВНОГО ВУЗА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ИНДИВИДУАЛЬНОМУ ГРАФИКУ

Аннотация. В условиях развития информационного общества становится очевидной необходимость обновления учебного контента и поддержки процессов цифровизации образования. Без активного участия студентов эти процессы не могут быть успешными. В статье рассматривается понятие «цифровая грамотность», его структура и индекс цифровой грамотности. Представлены результаты исследования уровня цифровой грамотности студентов Смоленского государственного университета спорта. Практическая ценность исследования заключается в том, что его результаты помогают студентам определить свои индивидуальные траектории развития необходимых знаний и навыков, а учебному заведению организовать мероприятия по повышению цифровой грамотности всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, цифровая грамотность, индекс цифровой грамотности, вуз физической культуры и спорта, индивидуальный график обучения.

Annotation. In the context of the development of the information society, the need to update educational content and support the digitalization of education is becoming obvious. These processes cannot be successful without the active participation of students. The article discusses the concept of "digital literacy", its structure and the digital literacy index. The results of a study of the level of digital literacy of students of the Smolensk State University of Sports are presented. The practical value of the research lies in the fact that its results help students to determine their individual trajectories of developing the necessary knowledge and skills, and the educational institution to organize activities to improve the digital literacy of all participants in the educational process.

Key words: digital transformation of education, digital literacy, digital literacy index, university of physical culture and sports, individual training schedule.

Введение. Внедрение цифровых технологий в различные сферы жизни общества, включая образовательный процесс в вузах физической культуры и спорта, стало неотъемлемой частью современности. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации предусматривает формирование информационного пространства знаний, Национальной электронной библиотеки, а также расширение использования информационных и коммуникационных технологий для разработки новых форм и методов обучения, включая дистанционные [1; 6].

Ориентированность современного образования на цифровую трансформацию требует от всех участников образовательного процесса активного использования элементов электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. В связи с этим вопрос формирования цифровой грамотности среди обучаемых становится особенно актуальным.

Целью данного исследования является изучение уровня цифровой грамотности у студентов Смоленского государственного университета спорта, обучающихся по индивидуальному графику.

Задачи исследования включают анализ содержания понятия «цифровая грамотность» и оценку эффективности формирования этой грамотности у студентов 1-2 курсов, обучающихся по индивидуальному графику.

Изложение основного материала статьи. Анализ научных источников показывает, что термин «цифровая грамотность» впервые предложил J. Lederberg. Согласно материалам А.В. Дмитриевой, интерес к этому понятию начал расти в конце 1990-х годов и продолжал увеличиваться в начале XXI века, начиная с 2011 года.

Различные исследователи включают в понятие цифровой грамотности разные структурные элементы [3].

Y. Eshet-Alkalai выделяет следующие компоненты цифровой грамотности: визуальная грамотность, грамотность воспроизведения, грамотность использования гипертекста, информационная грамотность и эмоциональная грамотность. Asrizal включает в это понятие научную, функциональную и визуальную грамотность. P.P. Nedungadi рассматривает информационную, медицинскую, финансовую грамотность, а также грамотность в области электронного управления, доступа к государственным услугам, электронной безопасности и электронного обучения [3].

В отечественной науке существуют два близких понятия: «цифровая грамотность» и «цифровая компетентность». Можно предположить, что цифровая грамотность основана на цифровых компетенциях. Способность человека уверенно, эффективно, критично и безопасно решать разнообразные задачи в сфере информационно-коммуникационных технологий, а также использовать и создавать контент в профессиональной деятельности при помощи цифровых инструментов называется цифровой грамотностью.

Российские источники позволяют выделить несколько компонентов цифровой грамотности:

- «информационная грамотность» – умение искать информацию, извлекать её, обрабатывать, оценивать качество и оптимально использовать;
- «компьютерная грамотность» – набор технических навыков, которые позволяют пользоваться компьютером для решения повседневных задач и получения услуг через интернет;
- «медиа грамотность» – способность получать доступ к средствам массовой информации и критически оценивать медиа контент;
- «коммуникационная грамотность» – умение использовать и создавать свой контент;
- «отношение к инновациям» – готовность изучать новые технические и программные средства для получения доступа к информации;
- «цифровая безопасность» – навыки хранения и защиты персональных данных в сети.

В 2015 году в ходе научной дискуссии о формировании различных подходов к цифровой грамотности появился индекс цифровой грамотности. Он отражает вовлеченность индивида в цифровую среду и наличие у него компетенций в области потребления, поиска и обработки, а также защиты информации. Индекс может выступать инструментом для оценки динамики формирования цифровой грамотности у населения [2].

По данным Российского центра обучения избирательным технологиям (РОЦИТ), в период с 2015 по 2017 годы индекс цифровой грамотности рос: в 2015 году он составлял 4,79 из 10, в 2016 году – 5,42 из 10, а в 2017 году – уже 5,99 из 10.

Однако в 2018 году произошло снижение показателя до 4,52 из 10. Специалисты связывают это с тем, что в 2018 году резко выросло количество россиян, использующих мобильный интернет, на фоне прежнего уровня цифровой грамотности [5].

С 2017 года граждане Российской Федерации могут самостоятельно проанализировать уровень своей цифровой грамотности, приняв участие в проекте «Цифровой диктант». В 2024 году уровень цифровой грамотности населения нашей страны составил в среднем 6,65 баллов из 10.

Подготовка специалистов для отрасли физической культуры и спорта опирается на Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), которые включают в себя компетенции, требующие формирования цифровой грамотности. Выпускники спортивного вуза должны уметь осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, выявлять актуальные вопросы в сфере физической культуры и спорта, проводить научный анализ, обобщать результаты исследований, применять их на практике, использовать информационные технологии для обработки результатов научных исследований и решения практических задач [4].

Основы цифровой грамотности необходимы студентам уже в процессе обучения для результативного использования электронной информационной среды вуза, электронных библиотечных систем, системы электронного портфолио и образовательного портала на основе системы дистанционного обучения.

Цифровая грамотность важна выпускнику, так как большинство вакансий на рынке труда в сфере физической культуры и спорта требуют уверенного владения цифровыми инструментами.

В Смоленском государственном университете спорта есть студенты, заинтересованные в получении образования с использованием методов удалённого доступа. Это, прежде всего, спортсмены высокого класса, в том числе инвалиды, которые значительную часть времени проводят на учебно-тренировочных сборах и соревнованиях и вынуждены пропускать часть аудиторных занятий.

Для того чтобы студенты могли сочетать успешную учёбу с ростом спортивного мастерства и соревновательной деятельностью, им предоставляется индивидуальный график обучения. Студенты используют дистанционные технологии и электронный учебный контент, размещённый в системе дистанционного обучения, поэтому формирование цифровой грамотности для них особенно важно.

Чтобы оценить уровень цифровой грамотности студентов, обучающихся по индивидуальному графику, в 2024 году было проведено исследование среди студентов 1-2 курсов факультета индивидуальных образовательных технологий (всего 105 человек). В результате был получен индекс цифровой грамотности 8,2 из 10 (82%).

Наиболее выдающиеся результаты продемонстрированы в сфере визуальной грамотности. Выяснилось, что 86% респондентов (90 человек) обладают ясным пониманием принципов работы мессенджеров и социальных сетей. При этом 95% опрошенных (100 человек) свободно применяют современные технологии коммуникации. Подавляющее большинство студентов активно используют мессенджеры и социальные сети (95%, 100 человек). Все участники исследования осознают важность соблюдения общепринятых норм уважительного общения в интернете (100%, 105 человек).

Высокие показатели также зафиксированы в области информационной грамотности. Исследование показало, что 71% опрошенных (75 человек) всегда обращаются к нескольким источникам информации для принятия важных решений. Большинство участников опроса (90%, 95 человек) без труда находят необходимую информацию. Значительная часть студентов уверенно пользуется различными браузерами для поиска информации (76%, 80 человек). Подавляющее большинство опрошенных понимают, что найденная информация требует анализа, может быть, как полезной, так и вредной (95%, 100 человек).

В сфере медиа грамотности также можно наблюдать впечатляющие результаты среди опрошенных. Многие обучающиеся осознают, что каждый пользователь может опубликовать в сети любое сообщение (81%, 85 человек). Большинство студентов отмечают, что без проблем могут найти любые новости и следить за происходящими событиями, используя различные источники (92%, 96 человек). Однако только две трети опрошенных понимают, что ни одно средство массовой информации не является полностью независимым и объективным и, следовательно, может искажать информацию (67%, 70 человек).

Положительные результаты достигнуты и в формировании компьютерной грамотности. Многие студенты хорошо ориентируются в том, насколько современны те технические и программные средства, которые они регулярно используют (71%, 75 человек). Почти все опрошенные не испытывают затруднений при работе на компьютере и используют его именно для учёбы (90%, 95 человек). В то же время стоит отметить, что некоторые студенты используют компьютер исключительно для развлечений (10%, 10 человек).

Что касается отношения к инновациям, получены следующие результаты: 90% опрошенных (95 человек) легко осваивают новинки в цифровых устройствах и приложениях; 76% (72 человека) регулярно следят за технологическими трендами. Однако мнения о пользе постоянно меняющихся трендов в области цифровых устройств разделились: почти половина опрошенных (49%, 51 человек) считает, что гонка за новинками может отвлекать от важных дел; 51% (54 человека) уверены, что обновлённые устройства и новейшие программные средства всегда помогают в повседневной жизни.

Выводы. Стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий, доступность информационных ресурсов и инструментов поиска в интернете оказывают влияние на образовательную сферу и подчёркивают актуальность вопроса формирования цифровой грамотности у населения.

Современные Федеральные государственные образовательные стандарты в области физической культуры и спорта требуют от обучающихся готовности к постоянному саморазвитию и непрерывному образованию. Это формирует новый тип мышления, основанный на цифровой грамотности.

Цифровая грамотность открывает перед выпускниками спортивных вузов новые перспективы в профессиональной сфере.

Понятие «цифровая грамотность» в российском образовании находится в процессе формирования. На данный момент оно может быть определено как совокупность таких компонентов, как информационная, компьютерная, медиа грамотность, коммуникационная компетентность, отношение к инновациям и цифровая безопасность.

Оценка уровня цифровой грамотности студентов 1-2 курсов, обучающихся по индивидуальному графику с использованием дистанционных образовательных технологий, показала, что обучающиеся в среднем имеют индекс цифровой грамотности 8,2 из 10 (или 82%).

Несмотря на получение относительно высоких результатов, наличие отдельных проблемных моментов указывает на необходимость постоянно отслеживать уровень цифровых навыков у обучающихся, так как это влияет на эффективность использования цифровых технологий в образовательном процессе. Особое внимание следует уделить формированию у студентов знаний и навыков в области безопасности. Участие в проекте «Цифровой диктант» может стать важным инструментом в этой работе, поскольку он позволяет не только проверить уровень знаний обучающихся, но и скорректировать учебные материалы для повышения уровня цифровых компетенций.

Литература:

1. Годин, В.В. Современный опыт цифровизации образования / В.В. Годин, А.Е. Терехова. – Москва: Вестник университета, 2021. – № 4. – С. 37-43
2. Давыдов, С.Г. Проект «Индекс цифровой грамотности»: методические эксперименты / С.Г. Давыдов, О.С. Логунова // Социология: Методология, методы, математическое моделирование. – 2015. – № 41. – С. 120-141
3. Дмитрива, А.В. Теоретические аспекты формирования цифровой грамотности: особенности представления в педагогических исследованиях / А.В. Дмитрива. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-formirovaniya-tsifrovoy-gramotnosti-osobennosti-predstavleniya-v-pedagogicheskikh-issledovaniyakh> (дата обращения: 12.12.2024)
4. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 49.03.04 Спорт» № 886 [от 25.09.2019 г. (с изменениями и дополнениями)]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/490304_B_3_29042021.pdf (дата обращения: 25.12.2024)
5. Рассаднев, Э.С. Цифровая грамотность населения как фактор развития цифровой экономики в России / Э.С. Рассаднев, А.А., Осипенко, А.С. Лубянков // Вестник Пермского Университета. – 2012. – № 1(52). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-naseleniya-kak-faktor-razvitiya-tsifrovoy-ekonomiki-v-rossii> (дата обращения: 24.12.2024)
6. Указ Президента Российской Федерации «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» № 203 [от 09.05.2017 г.]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 09.01.2025)

Педагогика

УДК 372. 853

кандидат педагогических наук, доцент **Кириухина Наталия Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

студент **Горбачева Янина Геннадиевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

О ПРИНЦИПАХ ПОСТРОЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ КОМПЬЮТЕРНЫХ МОДЕЛЕЙ ИСТОРИЧЕСКИХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

Аннотация. Предметом исследования, представленного в статье, являются компьютерные модели исторически значимых физических экспериментов, размещенные на открытых интернет-платформах. Определены требования к моделям, которые могут быть использованы при обучении физике в школе, включая научную достоверность, доступность, наглядность, педагогическую ценность и гибкость. Показана реализация этих принципов на конкретных примерах. Сформулированы принципы использования моделей, такие как интеграция в учебный процесс, активное вовлечение учащихся, развитие критического мышления и учет исторического контекста. Полученные результаты подчеркивают значительный потенциал таких моделей для повышения качества физического образования, предоставляя наглядный и интерактивный способ изучения исторических экспериментов.

Ключевые слова: исторические эксперименты в физике, компьютерные модели, обучение физике в школе.

Annotation. The subject of this research article is computer models of historically significant physics experiments found on open online platforms. The article defines requirements for models that can be effectively used in secondary school physics education, encompassing scientific validity, accessibility, visual clarity, pedagogical value, and flexibility. The practical application of these principles is illustrated through concrete examples. Furthermore, the study formulates principles for utilizing these models, including curriculum integration, active student participation, development of critical thinking skills, and consideration of the historical context. The results emphasize the considerable potential of such models to improve the quality of physics education by offering a vivid and engaging method for studying historical experiments.

Key words: historical experiments in physics, computer models, teaching physics at school.

Введение. История становления научного знания в контексте мирового исторического процесса чрезвычайно важна для понимания как внутренней логики науки, так и её социальной и образовательной значимости. Для обозначения эксперимента, имевшего большое значение в истории физики, используются термины «исторический», «фундаментальный», «решающий», «ключевой», «классический», «великий», «основополагающий», «пионерский» [1, 2, 5]. Все эти наименования отражают разные аспекты их значения и влияния на науку, но наиболее общим из них является понятие «исторический эксперимент».

В философии и методологии физики исторические эксперименты рассматриваются с разных точек зрения в зависимости от подходов авторов, обозначая как повторение прошлых экспериментов, так и анализ их концептуального значения в контексте истории науки. Например, Томас Кун подчеркивал важность «восстановления» первоначального контекста эксперимента, чтобы понять, как именно исторически учёные интерпретировали свои результаты. Карл Поппер использовал примеры исторических экспериментов для иллюстрации процесса фальсификации гипотез.

В теории и методике обучения физике экспериментам, которые сыграли важную роль в становлении нового научного знания, также придается большое значение. В разное время исследованиям в этой области были посвящены работы Г.М. Голина, И.С. Карасовой, Г.Р. Никитина, В.В. Майера, Е.В. Оспенниковой, Н.С. Пуршевой, Д.А. Исаева, Н.В. Шароновой, А.В. Усовой и др. Под историческими понимают все научные опыты, зафиксированные в истории развития науки и внёсшие вклад в её развитие [3]. Они рассматриваются как образовательный инструмент, который не только углубляет предметные знания, но и развивает у учащихся необходимые методологические умения и навыки, выступая источником принципиально важных представлений о современной научной картине мира, процессе познания и творческом поиске ученого. Ряд из них прямо упоминается в программных документах, определяющих содержание физического образования, например опыт Эрстеда по магнитному действию тока в основной школе, опыты А.Г. Столетова по фотоэффекту в старшей. Некоторые опыты явно в программах не указаны, но описаны в учебной и методической литературе, хрестоматиях по истории физики (опыты Блэка по калориметрии, опыты Ома по установлению важнейшего закона постоянного тока и др.), что подразумевает обращение к ним в процессе изучения физики.

Часть исторических экспериментов могут быть реализованы в виде натурального демонстрационного или лабораторного учебного эксперимента на имеющемся в школе оборудовании, но большинство из них не воспроизводимы в условиях

школьного физического кабинета и тем более – в домашних условиях. Здесь на помощь могут прийти цифровые технологии, в частности, виртуальный эксперимент с компьютерными моделями.

Цель исследования, результаты которого представлены в данной статье, состоит в определении основных требований к моделям исторических экспериментов, изучаемых в школьном курсе физики и формулировке принципов их использования в образовательном процессе.

Изложение основного материала статьи. Виртуальный эксперимент – это моделирование физических процессов в цифровой среде, когда объект полностью симулируется с помощью программного обеспечения. Открытые интернет-ресурсы предоставляют обширный набор готовых продуктов, которые могут стать ценным инструментом в обучении физике. Безусловно, при наличии выбора, предпочтение следует отдавать натурным опытам, однако в качестве дополнения к ним виртуальный эксперимент обладает рядом несомненных достоинств. Виртуальная модель незаменима в условиях, когда провести эксперимент в реальной жизни невозможно из-за технических или физических ограничений. Компьютерные модели позволяют визуализировать объекты, которые не доступны прямому наблюдению, в том числе некоторые абстрактные концепты (микрочастица, силовое поле и т.д.). С их помощью можно изучать мысленные эксперименты, условия которых в реальном мире объективно не воспроизводимы. Эксперименты в виртуальной среде обеспечивают интерактивное обучение, позволяя ученикам взаимодействовать с моделями, изменять параметры, задавать вопросы и получать мгновенную обратную связь, повторять эксперименты многократно, причем без опасности для себя и окружающих. И, наконец, использование компьютерных моделей в обучении физике помогает ученикам развить навыки работы с современными технологиями, которые могут пригодиться им в будущем для образования и карьеры.

Требования к компьютерным моделям исторических экспериментов в обучении физике можно разделить на пять основных категорий: научная и историческая достоверность (1); удобство и доступность (2); наглядность и визуализация (3); дидактическая значимость (4); гибкость и адаптивность (5).

Требование научной и исторической достоверности, включает такие характеристики модели как точность моделирования, корректность параметров, проверка соответствия и наличие ссылок на исторические источники. Проиллюстрируем этот принцип конкретным примером из школьного курса физики: опыты Галилея по свободному падению (7 класс). Существует распространённое представление, что Галилей бросал предметы разной массы с Пизанской башни, чтобы показать, что они падают с одинаковым ускорением, если пренебречь сопротивлением воздуха. В учебнике для 7 класса даже есть соответствующая иллюстрация [6], многие компьютерные симуляции также поддерживают эту легенду. На самом деле, нет никаких исторических документов, подтверждающих, что Галилей бросал что-либо с Пизанской башни: это было бы очень сложным и неточным способом изучения свободного падения. Погрешности измерения времени и влияния сопротивления воздуха были бы слишком велики. В своих научных трудах, таких как «Беседы и математические доказательства, касающиеся двух новых наук» [2], Галилей использует метод мысленного эксперимента и описывает эксперименты с наклонными плоскостями. Так, один из персонажей, Сальвиати, который выступает рупором идей Галилея, говорит следующее: «Аристотель утверждает, что железное ядро в сто фунтов, падая с высоты в сто локтей, достигает земли прежде, чем ядро в один фунт пройдет один локоть. Я же говорю, что они придут одновременно». Компьютерная модель должна точно отражать идеи Галилея, показывая, что в вакууме любые два тела разной массы должны падать с одинаковой скоростью. Модель может быть усовершенствована для показа влияния сопротивления воздуха, демонстрируя, что при наличии этого фактора более крупные и тяжелые тела могут падать немного быстрее. Она может использоваться для демонстрации ошибки в аристотелевских представлениях о падении тел. Таким образом, аналогия с пушечным ядром и мушкетной пулей действительно присутствует в работах Галилея, однако важно понимать, что эта аналогия не является описанием конкретного эксперимента, а используется как мысленный эксперимент для наглядного объяснения. При разработке компьютерных моделей важно опираться на аутентичные тексты, чтобы точно представлять идеи Галилея и избегать мифов, связанных с Пизанской башней. Для соответствия принципу научной и исторической достоверности модель этого мысленного эксперимента должна воспроизводить закон свободного падения, то есть показывать, что ускорение тел является постоянным и не зависит от их массы (в идеале, при отсутствии сопротивления воздуха). Модель должна позволять задавать разные массы тел и высоту, с которой они сбрасываются. При моделировании в вакууме тела разной массы должны достигать земли одновременно. Для моделирования более реалистичной ситуации, можно добавить сопротивление воздуха, тогда тела будут падать с разными скоростями. В таком случае важно, чтобы модель правильно учитывала форму и размер падающих объектов. В модели должны быть указаны формулы, описывающие свободное падение (например, уравнения движения при постоянном ускорении), а также значения ускорения свободного падения. Пример интерактивной симуляции опытов Галилея с наклонными плоскостями можно найти на сайте [7].

2. Требование удобства и доступности подразумевает следующие качества модели: интуитивно понятный интерфейс, легкость в использовании, не требующая специальных навыков программирования; интерактивность (возможность изменять параметры эксперимента и наблюдать за результатами в режиме реального времени); разнообразие представлений (графики, диаграммы, анимации и т.д.); кроссплатформенность: модель должна работать на различных устройствах (компьютерах, планшетах) и операционных системах.

Рассмотрим реализацию этого принципа на примере модели опыта Милликена с каплями масла (8 класс) из коллекции JCN Music Notation 3D PHYSICS [8]. Интерфейс: на экране расположены ползунки для изменения напряжения, радиуса капли, плотности масла, подписи и иконки поясняют, что каждый ползунок меняет. Интерактивность: при изменении напряжения капли начинают двигаться быстрее или медленнее, а также вверх или вниз. Замедление времени позволяет рассмотреть траектории отдельных капель и их взаимодействие с полем. Разнообразие: можно видеть 3D-модель с каплями, стрелки, указывающие направление сил и величины, а также график зависимости скорости от приложенного напряжения. Кроссплатформенность: модель запускается в браузере, что позволяет учителям и ученикам использовать ее и дома, и в школе, на любом устройстве.

3. Требование наглядности проявляется соответствием модели следующими признакам: четкое отображение (визуализация эксперимента должна быть четкой и понятной, с использованием наглядных и понятных образов); анимация и динамика (анимированные процессы должны точно воспроизводить динамику эксперимента, позволяя учащимся видеть развитие событий во времени); максимальная реалистичность (использование трехмерных моделей, а также технологий виртуальной и дополненной реальности позволяет более реалистично представить эксперимент). Например, в окне модели [10] «Рассеяние Резерфорда» (воспроизводит опыты Резерфорда, 9 класс) можно наблюдать визуализацию траекторий альфа-частиц, рассеиваемых атомами вещества. Предусмотрены 2 варианта изображения – одно ядро и совокупность атомов вещества в рамках планетарной модели (ядро и орбиты электронов). Альфа-частицы отображаются в виде ярких точек или составных частиц (2 протона, 2 нейтрона), движущихся с определенной скоростью, можно включить режим с отображением траекторий. Анимация показывает, как альфа-частицы движутся через фольгу, как они взаимодействуют с атомами и как некоторые из них отклоняются. Программой курса физики опыт Резерфорда рассматривается в контексте строения атома (планетарная модель) и предполагает знакомство с альтернативными вариантами атомных моделей, например,

предложенную Дж. Дж. Томсоном, которая популяризаторами науки была названа «пудинг с изюмом» (в оригинале plum pudding, сливовый пудинг). В симуляции «Рассеяние Резерфорда» есть возможность сравнить обе модели и убедиться, что атом Томсона даст совершенно другое распределение частиц по углам рассеяния, чем то, которое наблюдалось в опытах Резерфорда-Гейгера-Марсдена.

4. Требование дидактической значимости означает следующий набор характерных особенностей модели: фокус на основных физических концепциях, лежащих в основе эксперимента; выделение важных эксперимента – измерения, анализ данных. Модель должна быть интегрирована в учебный процесс и поддерживать различные методы обучения. Например, модель [9], которую можно использовать для воссоздания опытов А.Г. Столетова по фотоэффекту (11 класс) для обеспечения фокуса на ключевых концепциях, должна четко демонстрировать, что:

- фотоэффект начинается только при определенной частоте света (можно использовать визуализацию, где при уменьшении частоты ниже пороговой, электроны перестают испускаться);
- увеличение интенсивности света приводит к увеличению числа фотоэлектронов, но не к увеличению их кинетической энергии;
- кинетическая энергия фотоэлектронов увеличивается с увеличением частоты света, но не зависит от его интенсивности (это можно отобразить через изменение скорости движения электронов);
- существует работа выхода, которая определяется не характеристиками света, а материалом катода (например, модель может позволять изменять тип металла, что влечет за собой изменение пороговой частоты и кинетической энергии фотоэлектронов).

Источник света должен быть представлен явно, с возможностью изменения его параметров (частота, интенсивность). Металлическая пластина (катод) должна быть представлена с возможностью выбора типа металла (работы выхода). Электроны должны быть четко видны, когда они испускаются с поверхности металла, с отображением их кинетической энергии. Модель должна отображать показания приборов (амперметра и вольтметра), показывая количество фотоэлектронов (ток) и их энергию (напряжение). Желательно, чтобы была предусмотрена возможность отображать графики зависимости кинетической энергии фотоэлектронов от частоты и тока от интенсивности, чтобы продемонстрировать ключевые закономерности.

Такую модель можно использовать для проблемного обучения, задавая учащимся вопросы: «Почему при изменении интенсивности не меняется кинетическая энергия? Как подобрать материал, чтобы фотоэффект был максимален при заданной частоте?». С ее помощью у учащихся появляется возможность самостоятельно проводить исследования, изменять параметры (частоту, интенсивность, тип металла) и наблюдать за результатами. Задание можно сформулировать так. «Выберите натрий в качестве материала катода. Рассчитайте длину волны, соответствующую красной границе фотоэффекта для натрия (работа выхода 2,28 эВ). Изменяя длину волны падающего света, пронаблюдайте за потоком фотоэлектронов. Совпадает ли рассчитанное значение с вашими наблюдениями? Повторите эти расчеты и наблюдения для других материалов».

Модель можно использовать ее в качестве основы для проектных работ, где учащиеся могут исследовать фотоэффект для разных материалов и условий, проиллюстрировать применение фотоэффекта в различных устройствах (например, фотоэлементах или фотоэлектронных умножителях).

5. Требование гибкости и адаптивности включает следующие особенности модели: настройка параметров (возможность изменять различные параметры эксперимента, чтобы изучить их влияние на результат); поддержка дифференцированного подхода (модель должна быть адаптирована для учащихся с разным уровнем подготовки); возможность расширения (модель должна быть построена таким образом, чтобы ее можно было дополнять и расширять, добавляя новые функции и возможности). Программный продукт, соответствующий этому требованию позволяет использовать одну и ту же модель для разных целей и в разных контекстах, максимально повышая ее образовательную ценность. В упоминаемой выше симуляции опыта Милликена для учащихся 8 класса можно рекомендовать просто понаблюдать, что происходит при включении излучения и регулировании напряжения, добиться «зависания» капельки, изменить направление ее движения, объяснить увиденное. Когда этот же эксперимент изучается на уровне старшей школы, можно предложить расчетные задачи, с использованием данных, приводимых в справочной ссылке, предусмотренной интерфейсом модели, например: «Регулируя напряжение между пластинами конденсатора, добейтесь неподвижности капельки. Рассчитайте величину напряжения на конденсаторе, при котором это возможно. Установите это значение с помощью движка и проведите опыт с этим значением».

Принципы использования компьютерных моделей исторических экспериментов в обучении физике также могут быть сгруппированы по пяти основным направлениям: интеграция в учебный процесс (1); активное вовлечение учащихся (2); развитие критического мышления и формирование методологической культуры учащихся (3); вариативность подходов (4); исторический контекст (5). Первый принцип предполагает, что система моделей должна быть интегрирована в календарно-тематический план, использование модели должно соответствовать целям и задачам конкретного урока или темы; модели должны дополнять, а не заменять традиционные формы работы учебного эксперимента. Активное вовлечение проявляется в том, что модели предоставляют возможность для самостоятельных исследований, их использование должно начинаться с постановки проблемных вопросов, которые необходимо решить с их помощью. Результаты моделирования должны обсуждаться и анализироваться учащимися. Развитие критического мышления и методологической культуры происходит при условии анализа погрешностей эксперимента и их влияния на результат, сравнения итогов моделирования с реальными данными, чтобы подчеркнуть достоинства и ограничения модели; обсуждение допущений, которые были сделаны при создании модели. Вариативность заключается в использовании разных педагогических подходов (дифференцированное обучение, групповая и индивидуальная работа и т.д.). Необходима обратная связь для оценки эффективности использования модели. Модели должны использоваться в контексте истории науки, чтобы показать, как развивались идеи и знания, подчеркнуть значение исторического эксперимента для развития физики и других областей науки. Не лишним будет связать модели с биографиями ученых, которые проводили соответствующие эксперименты.

Выводы. В рамках работы были определены и систематизированы основные требования к компьютерным моделям исторических экспериментов, применяемых в школьном физическом образовании. Разработанная методологическая основа представляет собой комплексный подход к созданию и оценке таких моделей. Сформулированные принципы использования виртуальных экспериментов в обучении, такие как интеграция в учебный план, активное вовлечение учащихся, развитие критического мышления, учет исторического контекста и применение различных педагогических подходов, обеспечивают их эффективное применение в образовательном процессе. Эти принципы позволяют рассматривать исторические эксперименты не только как иллюстрацию физических законов, но и как основу для развития исследовательских компетенций, умения анализировать и интерпретировать результаты, а также для формирования целостного представления об истории науки. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку конкретных методических

рекомендаций и практических инструментов, которые помогут внедрить данные принципы в реальный образовательный процесс.

Литература:

1. Башлачев, Ю.А. Фундаментальные эксперименты физики: курс лекций / Ю.А. Башлачев, Д.Л. Богданов. – Москва: URSS, 2012. – 233 с.
2. Галилей, Г. Сочинения. Т. 1: Беседы и математические доказательства, касающиеся двух новых отраслей науки / Г. Галилей. – Москва: Гос. техн.-теоретич. изд-во. – 1934. – 695 с.
3. Липсон, Г. Великие эксперименты в физике / Г. Липсон. – Москва: Мир, 1972. – 215 с.
4. Никитин, Г.Р. Исторические опыты как базовая составляющая фундаментальных физических теорий в вариативном обучении учащихся старших классов: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Г.Р. Никитин. – Челябинск, 2010. – 25 с.
5. Тригг, Д.Л. Физика XX века: ключевые эксперименты / Д.Л. Тригг. – Москва: Мир, 1978. – 376 с.
6. Перышкин, И.М. Физика. 7 класс / И.М. Перышкин. – Москва: Просвещение, 2022. – 221 с.
7. Galileo Ramp Experiment / 3JCN PHYSICS SIMULATION. – URL: <https://www.new3jcn.com/Simulation/galileo.html> (дата обращения: 19.01.2025)
8. Millikan oil drop experiment / 3JCN PHYSICS SIMULATION. – URL: <https://jcnmusic.com/3dphysics/millikan> (дата обращения: 19.01.2025)
9. Photoelectric Effect / 3JCN PHYSICS SIMULATION. – URL: <https://www.new3jcn.com/Phyc240/photoelectric> (дата обращения: 19.01.2025)
10. Rutherford Scattering / PhET Interactive Simulations. – URL: <https://phet.colorado.edu/en/simulations/rutherford-scattering> (дата обращения: 19.01.2025)

Педагогика

УДК 378

доцент, кандидат искусствоведения Кислова Оксана Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

доцент, кандидат педагогических наук Ковкина Инна Вульфовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Яковлева Евгения Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Нижний Новгород)

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИК АКТЕРСКОГО МАСТЕРСТВА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Аннотация. Педагогическое мастерство тесно взаимосвязано с ораторским и актерским мастерством. Для ряда профессий использование техник актерского мастерства наиболее важно. Овладение компетенцией актерского мастерства очень важно для будущих юристов. В какой бы отрасли права не был задействован юрист, он, так или иначе, столкнется с использованием техник актерского мастерства. Среди всех профессиональных навыков юриста наиболее высоко ценится умение ясно и спокойно излагать свои мысли, убеждать собеседника, вести переговоры вне зависимости от напряженности ситуации. Перед преподавателями юридических предметов стоит задача, помимо обучения студентов-юристов базовым юридическим дисциплинам, научить их красиво и артистично излагать свои мысли и логически мыслить, как это делают актеры на сцене. В дальнейшем это станет залогом успешной профессиональной деятельности, так как позволит лучше понимать клиента и ситуацию, что является ключом к успешному взаимодействию, поможет усвоить определенную манеру общения и сформировать эффективную линию защиты в судебном процессе.

Ключевые слова: компетенция, артистизм, актерское мастерство, студенты-юристы, театральные технологии.

Annotation. Pedagogical skills are closely interrelated with public speaking and acting skills. For a number of professions, the use of acting techniques is most important. Mastering the competence of acting is very important for future lawyers. No matter what branch of law a lawyer is involved in, one way or another, he will encounter the use of acting techniques. Among all the professional skills of a lawyer, the ability to express their thoughts clearly and calmly, convince the interlocutor, and negotiate regardless of the tension of the situation is highly appreciated. Teachers of legal subjects face the task, in addition to teaching law students basic legal disciplines, to teach them how to express their thoughts beautifully and artistically and think logically, as actors do on stage. In the future, this will be the key to successful professional activity, as it will allow you to better understand the client and the situation, which is the key to successful interaction, will help you learn a certain manner of communication and form an effective line of defense in court proceedings.

Key words: competence, artistry, acting, law students, theatrical technologies.

Введение. Основным приоритетом в образовательной сфере в XXI веке является нацеленность на творчество, креативность и иные уникальные свойства, присущие свободно-развивающейся, конкурентоспособной личности.

Только признавая высокие ценности, мастерство и профессионализм человек может стать настоящим специалистом, мастером своего дела.

Следует отметить, что важнейшим инструментом в подготовке настоящего профессионала является и педагогическое мастерство [1, 7].

Посредством применения правильных техник преподавания можно добиться качественных результатов в процессе подготовки специалистов различных отраслей.

Важно сказать о том, что педагогическое мастерство тесно взаимосвязано с ораторским и актерским мастерством. Для ряда профессий использование техник актерского мастерства наиболее важно.

Изложение основного материала статьи. По нашему мнению, овладение компетенцией актерского мастерства очень важно для будущих юристов. В какой бы отрасли права не был задействован юрист, он, так или иначе, столкнется с использованием техник актерского мастерства. Например, работая следователем или дознавателем, юрист может представить себя в «предлагаемых обстоятельствах», это ему поможет ощутить себя в той ситуации, в которой был преступник или жертва. Это ему может в дальнейшем помочь в раскрытии преступления. Или, если юрист является

адвокатом и постоянно выступает в судебных заседаниях, он должен обладать артистизмом и красноречием. Это позволит ему, во-первых, привлекать внимание слушателей к своей речи, во-вторых, более убедительно выстраивать выступление, красноречиво излагать свою мысль.

Таким образом, перед преподавателями юридических предметов стоит задача, помимо обучения студентов-юристов базовым юридическим дисциплинам, научить их красиво и артистично излагать свои мысли и логически мыслить, как это делают актеры на сцене.

Хочется отметить, что и сам преподаватель должен обладать такими навыками, которые бы позволили ему увлекать студентов своей последовательной мыслью и грамотной красивой речью.

В этой связи в педагогической деятельности при подготовке студентов-юристов возникает потребность использования такой театральной технологии, как актерское мастерство.

В последнее время особенно актуальным и приоритетным в образовательном и воспитательном процессе стал театр. Увеличение внимания к театральным образовательным практикам, а также признание особой роли театра в воспитательном процессе можно сегодня наблюдать как со стороны широкой общественности, так и со стороны государства.

Министр просвещения РФ Сергей Кравцов подчеркнул в одном из своих обращений: «Театр, являясь уникальным ресурсом, помогает самореализоваться, в связи с чем, крайне востребовано в настоящее время, создать собственный театр в каждой образовательной организации».

Поскольку такая важнейшая роль отводится государственными органами и их должностными лицами театру в целом, смеем предположить, что применение актерских навыков будет необходимо и в образовательном процессе.

В современном педагогическом процессе активно применяют разнообразные инновационные технологии: развивающее обучение, проблемное обучение, разноуровневое обучение, проектные методы обучения, кейс-технология, информационно-коммуникационные технологии. Однако современный преподаватель находится в постоянном творческом поиске [9].

К сожалению, следует отметить тот факт, что современные студенты-юристы излагают материал вяло, используют лишь «сухие» фразы. В этой связи следует констатировать, что в процессе подготовки грамотных и красноречивых юристов не хватает компетенции «актерского мастерства».

В качестве яркого примера можно привести речи успешных адвокатов – Плевако, Кони, которые в своей деятельности использовали навыки актерского мастерства, умели представить себя в «предлагаемых обстоятельствах», что давало им возможность обращать на себя повышенное внимание аудитории и выигрывать судебные процессы.

Среди всех профессиональных навыков юриста наиболее высоко ценится умение ясно и спокойно излагать свои мысли, убеждать собеседника, вести переговоры вне зависимости от напряженности ситуации.

Именно первые секунды общения формируют отношение к юристу на любом судебном заседании. Но одними выступлениями в суде, как это было раньше, качественному специалисту уже не ограничиться. Социокультурное развитие личности средствами театральной педагогики происходит на двух уровнях. На первом уровне человек движет желание играть на сцене, формировать свою идентичность, перевоплощаясь, примеряя разные образы. Взрослые, как дети, вовлекаются в определенную игру. Некоторые чувствительные и впечатлительные люди могут оставаться в образе длительное время и после завершения спектакля, стремясь как можно больше узнать о полюбившемся герое, его характере, особенностях поведения, внешнего вида, отношения к жизни и к другим людям. Будущий юрист, как правило, примеряет на себя несколько ролей в ходе подготовки процесса судебного заседания. Формирует перед выходом в зал суда несколько моделей своего поведения в качестве защитника или обвинителя, пытаясь отыскать наиболее убедительную форму актерского воздействия на слушателей процесса. На втором уровне он оценивает результат творческого поиска и удовлетворенность действием.

Следует уделить внимание такому понятию, как «педагогический артистизм».

Некоторые авторы отмечают, что педагогический артистизм как проявление богатой палитры отношенческих реакций на явления окружающего мира, способность яркой эмоционально-образной перекодировки информации в нужном для урока направлении является качеством, имеющим сегодня реальное право быть включенным в профессиональную программу современного педагога.

Другие авторы, например, Белухин в учебно-методическом пособии «Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах» говорит о том, что актерское мастерство является необходимой составляющей педагогического процесса системы высшего образования и формируется эта компетенция с помощью комплексного подхода [2].

В педагогической литературе отмечается, что использование достижений театральной педагогики в учебно-воспитательной работе признано в педагогической теории перспективным [1, 5]. Педагоги-практики решающую роль отводят природным задаткам, которые получает человек при рождении, а вот способность совершенствовать свой талант отдают педагогическому процессу обучения и воспитания личности. Владимир Львович Дранков (1918-2002) автор «Природа таланта Шалапина» анализирует проблему таланта и театральную специфику создания сценического образа. Театральное искусство играет важную роль в развитии личности. Оно помогает исполнителю воспринимать окружающий мир более образно и свободно, а также способствует формированию самосознания и культуры чувств. Театральная педагогика, как междисциплинарное направление, использует театральное искусство для обучения, воспитания и развития обучающихся. Также театральная педагогика способствует развитию коммуникативных навыков, и учит владеть собственным телом, голосом и пластикой [4, 8]. Кроме того, она воспитывает чувство меры и вкус, которые могут быть полезны для достижения успеха в сценической деятельности [3, 6].

По нашему мнению, к навыкам юриста можно было бы еще добавить красноречивость, как свойство артистизма. И здесь настольной книгой в получении данной компетенции будет являться работа гениального К.С. Станиславского «Работа актера над собой» [10]. Много материала можно почерпнуть из данной работы по театральным методам, которые очень часто применяют юристы в своей практической деятельности. Основопологающим является метод физических действий К.С. Станиславского. В рамках данного метода будущих юристов учат действовать не шаблонно, а осмысленно, понимая психологические основы и направленность каждого действия, мотивацию к действию. Не менее важен и метод исторических параллелей. Он позволяет обучающимся видеть причинно-следственную связь между прошлым, настоящим и будущим.

Безусловно, чтобы шагать в ногу со временем и не «выпадать из медийного поля», успешные юристы как можно чаще должны принимать участие в больших конференциях, саммитах, форумах, выступая там перед многотысячной аудиторией. Такой способ коммуникации требует хорошей подготовки.

Выводы. Таким образом, овладение навыками актерского мастерства поможет будущему юристу. В дальнейшем это станет залогом успешной профессиональной деятельности:

- позволит лучше понимать клиента и ситуацию, что является ключом к успешному взаимодействию;
- поможет формировать эффективную линию защиты в судебном процессе. С помощью актёрских навыков можно более предметно представить себе нюансы ситуации, мотивацию поступков, настроения и чувства её участников;

– поможет усвоить определённую манеру общения. Это важно при взаимодействии с представителями государственных органов, которые привыкли к жёсткой субординации.

Литература:

1. Андриади, И.П. Основы педагогического мастерства: учебник для вузов по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (квалификация (степень) бакалавр). 2-е изд., испр. и доп. / И.П. Андриади. – Москва: ИНФРА-М, 2016. – 209 с.
2. Белухин, Д.А. Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах / Д.А. Белухин. – Москва: МПСИ, 2006. – 312 с.
3. Богослова, Е.Г. Значение театральной педагогики в развитии творческих способностей обучающихся / Е.Г. Богослова // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – № 3(28). – С. 46-48
4. Брянцев, А.А. Воспоминания и статьи, выступления, дневники, письма / А.А. Брянцева, А.Н. Гозенпуда. – Москва: Всерос. театр. о-во, 1979. – 296 с.
5. Ершов, П.М. Технология актерского искусства: Очерки / П.М. Ершов. – Москва: Всероссийское театральное общество о-во, 1959. – 308 с.
6. Кислова, О.Н. Детский фольклор и театр. Отражение театрального искусства в медиапедагогике / О.Н. Кислова, В.А. Карнаухова, О.А. Сизова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(3). – С. 127-129. – EDN BWEEBQ
7. Петрушин, В.И. Развитие творческих способностей: учебное пособие для вузов / В.И. Петрушин // Образовательная платформа Юрайт. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 173 с. – ISBN 978-5-534-10523-0. – URL: <https://urait.ru/bcode/539705> (дата обращения: 13.01.2025)
8. Савостьянов, А.И. Техника речи в профессиональной подготовке актера: практическое пособие для среднего профессионального образования. 2-е изд., испр. и доп. / А.И. Савостьянов // Образовательная платформа Юрайт. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 137 с. – ISBN 978-5-534-08728-4. – URL: <https://urait.ru/bcode/539357> (дата обращения: 13.01.2025)
9. Савостьянов, А.И. Техника речи в профессиональной подготовке актера: практическое пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. / А.И. Савостьянов // Образовательная платформа Юрайт. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 137 с. – ISBN 978-5-534-11965-7. – URL: <https://urait.ru/bcode/539358> (дата обращения: 13.01.2025)
10. Станиславский, К.С. Работа актера над собой в 2 ч. Часть 1 / К.С. Станиславский // Образовательная платформа Юрайт. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 171 с. – ISBN 978-5-534-07313-3. – URL: <https://urait.ru/bcode/538865> (дата обращения: 02.08.2024)

Педагогика

УДК 373.1

кандидат педагогических наук, доцент Клещева Ирина Валерьевна

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена описанию современной практики организации проектной деятельности в школе, в частности, по математике. Многолетнее исследование позволило выявить тенденции проектной работы школьников, характерные сегодняшним реалиям. В статье представлены некоторые личностно-профессиональные стереотипы педагогов, проявляющиеся в руководстве проектами учащихся. Установлена корреляция между предметно-методическими дефицитами тьюторов учебных проектов, затруднениями обучающихся при выполнении проекта и качеством проектных работ. Дополнен компетентностный профиль современного учителя в связи с расширением его профессионального функционала в направлении руководства индивидуальной проектной деятельностью обучающихся. Выявлены причины, ослабляющие образовательный эффект проектной деятельности, предложены варианты их коррекции.

Ключевые слова: проектная деятельность, индивидуальный проект, проектный продукт, руководитель проекта.

Annotation. The article is devoted to a description of the modern practice of organizing project activities in school, in particular in mathematics. A long-term study made it possible to identify trends in schoolchildren's project work that are characteristic of today's realities. The article presents some personal and professional stereotypes of teachers that are manifested in managing student projects. A correlation has been established between the subject-methodological deficits of tutors of educational projects, the difficulties of students in carrying out the project and the quality of project work. The competence profile of a modern teacher has been supplemented in connection with the expansion of his professional functionality in the direction of directing individual project activities of students. The reasons that weaken the educational effect of project activities are identified, and options for their correction are proposed.

Key words: project activities, individual project, project product, project manager.

Введение. В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами выполнение индивидуального проекта является обязательным для обучающихся школ [13]. А реализация учебно-исследовательской и проектной деятельности выступает критическим показателем магистрального направления «Знание» проекта «Школа Минпросвещения России» [14]. Однако по федеральным нормативным документам требования к организации и содержанию проектной деятельности школьников разрабатываются образовательными организациями самостоятельно [9, 10]. В таких условиях актуальным становится исследование различных практик проектной работы в школе. Целью данной статьи является представление полученного в ходе этого исследования обобщенного педагогического опыта организации проектной деятельности учащихся.

Изложение основного материала статьи. По данным проведенного нами анкетирования 42% педагогов относят организацию проектной деятельности школьников к инновационным образовательным технологиям. Однако сравнительно-исторический анализ свидетельствует о давнишнем применении проектного метода в обучении, в том числе, советской адаптации метода проектов, лабораторно-бригадного метода [7]. Вообще, амплитуда использования проектного метода в отечественной системе образования велика. От статуса образовательной панацеи, позволяющей осваивать предметный учебный материал на основе и в связи с трудом учащихся, и сразу применять его на практике, поддерживая девиз «школа учебы - в школу жизни» [1] до радикального отрицания и даже запрета его применения в школе [8]. Исследователи истории образования [6] отмечают не только политические мотивы такого запрета, но и объективные причины ошутимого падения

качества обучения: острую нехватку педагогических кадров, готовых работать с образовательными проектами; недостаточную разработанность методики проектной деятельности с учащимися; нецелесообразное применение метода проектов в ущерб другим методам обучения.

Проецируя названные причины в настоящее время, ощущается некоторый эффект дежавю. По-прежнему наблюдаются сложности с наличием и подготовкой квалифицированных тьюторов проектов для обучающихся. А судя по прогнозам, востребованность таких специалистов как организатор проектного обучения, менеджер образовательных проектов, тимлид проектной группы в сфере образования будет только усиливаться, обособляясь даже в отдельные вакансии [3].

Отвечая запросам общего образования, стандарты и программы высшего профессионального педагогического образования дополняются компетенциями, связанными с руководством учебными исследованиями и проектами обучающихся, которыми должны овладеть будущие учителя. В учебный план подготовки бакалавров и магистрантов педагогического образования или с правом преподавания вводятся соответствующие дисциплины. Например, по профилю «Математическое образование» – «Содержательно-методическое обеспечение проектной и исследовательской математической деятельности» и др. Практикующими учителями также востребованы различные форматы повышения квалификации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся. Согласно проведенному нами анкетированию, около 70% опрошенных учителей определяют собственный профессиональный уровень организации проектной деятельности обучающихся как низкий, и нуждаются в методическом сопровождении руководства проектами.

Библиографическое исследование также позволяет констатировать в динамике за 5 лет и рост количества публикаций о проектной работе в образовании, и расширение ассортимента изучаемых проблем, связанных с проектной деятельностью обучающихся. При этом преимущественно рассматриваются возможности использования учебных проектов для реализации других образовательных трендов: различных стратегий наставничества [12], профориентации школьников [2], повышения мотивации учащихся [4], воспитательных аспектов [11], взаимодействия школы и вуза [5] и др.

Действительно, многогранность проектной деятельности позволяет широко использовать ее образовательный и развивающий потенциал. Однако раскрытие этого потенциала в полной мере возможно только при эффективной организации проектной работы. Для этого необходимо изучение актуальной педагогической практики выполнения школьных проектов: выявление не только образовательных преимуществ проектного метода, но и уточнение содержательного и операционального наполнения проектной работы, трудностей, с которыми сталкиваются учителя и учащиеся в работе над проектами, выделение качественных характеристик школьных проектов. Такое трехстороннее (педагог-ученик-проект) изучение проектной практики позволит не только комплексно описать сложившуюся в сфере общего образования ситуацию, но и спрогнозировать корректирующие меры для ее улучшения.

Исследование по данной тематике ведется автором статьи с 2010 года, в том числе, в формате районных и региональных инновационных площадок общего образования Санкт-Петербурга. Материалы статьи подкреплены результатами, полученными в 2022-2024 годах. Количество респондентов составляет около 800 будущих и практикующих педагогов различных предметов из разных регионов страны, доля учителей математики – более 70% от общего числа участников. Методы, которыми проводилось исследование: анализ литературы и нормативных документов, описательный, каузальный и прескриптивный анализ экспериментальных данных, обобщение педагогического опыта, анкетирование, интервьюирование, наблюдение, экспериментальная работа, экспертная оценка проектов.

Введение в школьную программу отдельного учебного курса «Индивидуальный проект» обеспечивает возможность приобщения проектного опыта всем обучающимся, способствует расширению административных предпочтений, в виде преимущества при поступлении в старшие классы на определенный профиль, или получения дополнительных баллов абитуриентом. Однако, обязательность работы над проектом в рамках учебного курса как бы освободила учителей от необходимости интегрировать проектно-исследовательские элементы в урочную и внеурочную деятельность. Что не способствует пролонгированному развитию трудоемких и многогранных проектных умений обучающихся и снижает качество проектной работы. Обратной стороной массовости проектной деятельности в школе становится риск формализации ее выполнения и со стороны учеников, и со стороны учителей. Такая ситуация подтверждается нашими обширными наблюдениями и экспертной практикой. В связи с этим нас заинтересовал характер мотивации к проектной деятельности у самих учителей.

Отвечая на вопрос «зачем организовывать проектную деятельность в школе», учителя указали следующие цели (представлены по убыванию частоты упоминания): выполнение учебного плана; поддержание учебной мотивации школьников, развитие познавательных интересов обучающихся; формирование метапредметных умений и личностных качеств, универсальных учебных действий; профессиональные ориентация и пробы; возможность углубленного изучения предметного материала в формате исследования или проекта; творческая самореализация учащихся.

Обучающиеся видят для себя схожие мотивы выполнения проекта: пригодится при обучении в вузе; нужно для поступления в профильный класс; дает дополнительные баллы при поступлении в вуз; интересно; можно попробовать что-то новое; «прокачать скиллы»; полезное и интересное общение с кураторами проектов. Преобладают внешние социальные мотивы реализации проектной деятельности, образовательный потенциал которой востребован вторично.

Только 7% опрошенных педагогов имеют собственный опыт участия в проектах, в том числе, почти у 2% этот опыт негативный. Меньше 1% выступали руководителями проектных групп или исследовательских коллективов. Более 67% учителей не хотели бы участвовать в проектах и постарались бы избежать такой ситуации, 24% респондентов готовы включиться в проект по настоянию руководства школы и только 9% было бы интересно примерить на себя роль члена или руководителя проектной группы. Примерно такое же распределение сохраняется и в готовности учителей стать руководителями ученических проектов. Объясняя сложившееся положение, педагоги указывали причины, связанные со своей высокой учебной нагрузкой, нехваткой качественных учебно-методических материалов, которые бы с минимальной доработкой или адаптацией можно было использовать на практике, дефицит времени и профессиональных умений для самостоятельной разработки и сопровождения учебного проекта для конкретного ученика в соответствии с его возможностями и интересами.

Многолетний опыт автора данной статьи в переподготовке и повышении квалификации учителей, супервизия педагогов, статистика скачивания материалов с педагогических порталов подтверждают тенденцию востребованности учителями не методических положений организации проектной деятельности учащихся, а конкретных проектных заданий и готовых проектных работ школьников. Тогда как все же задача педагога не просто обеспечить выполнение рафинированного учебного проекта, а формировать проектную деятельность учащихся, разбудить их любознательность, поддержать познавательные интересы, активизировать творчество.

Утонение характера сложностей, испытываемых педагогами при организации проектной деятельности, позволяет выстроить рейтинг основных проблем, затрудняющих эффективную работу над проектом: адаптация предметного или межпредметного материала, на основе которого может быть организован учебный проект (26% опрошенных); разработка оригинальных форм продукта проекта (25%); выбор значимой для учащихся проблемы проекта (23%); разработка

проблемной ситуации для учащихся (21%); создание мотивов для выполнения учащимися проектов (18%); поиск учебного, научно-популярного материала, который можно использовать учащимся при выполнении проекта (14%); необходимость проведения дополнительного обучения учащихся по проектной работе (13%).

Ожидаемой оказалась корреляция полученных результатов анкетирования учителей с данными опроса учащихся. Отвечая на вопрос «что вызывает наибольшие сложности в работе над проектом?», учащиеся указали: выбор темы проекта (34%), защита проекта (20%), поиск материала для проекта (20%), создание продукта проекта (8%), распределение заданий в проектной группе (7%), оформление проекта (6%), выделение времени на подготовку проекта (4%), другое (1%).

Опишем подробнее некоторые полученные результаты. Одной из лидирующих трудностей является организация стартового этапа проекта, связанного с ориентированием в проблемно-тематическом поле, определением проблемы, темы и цели проекта. В идеале предполагается, что тематика проекта должна соответствовать познавательным интересам и потенциальному профессиональному выбору ученика, расширять и углублять его предметные знания, демонстрировать возможности их применения на практике. Однако на практике административно-управленческие аспекты школы не всегда позволяют выбрать ученику руководителем своего проекта нужного предметника или нескольких педагогов, если проект межпредметный. Да и сам тьютор проекта должен иметь «широкую» внепрограммную подготовку, демонстрируя готовность углубляться вслед за ученическими проектами в различные фундаментальные и прикладные области.

Откровенно говоря, не каждый ученик может самостоятельно разработать и выполнить полноценный индивидуальный проект. Зачастую, чтобы с такими учениками довести проект до финала необходимо либо привлекать дополнительные исполнительские ресурсы, либо делать вид, что, например, реферат или компьютерная презентация являются проектной работой. Отчасти такие подмены провоцируются и федеральными образовательными программами основного и среднего общего образования, которые допускают в качестве результата проекта эссе, реферат, обзорные материалы, доклад, художественную декламацию, исполнение музыкального произведения и другие спорные для проектного продукта формы [9, 10].

Фактическое подтверждение указанной проблемы мы получаем и при сборе статистических данных. Так, анализируя формы проектных продуктов, представленных на один из районных фестивалей школьных проектов, мы получили следующий ассортимент форм проектных продуктов. Лидировали мультимедийные варианты продуктов (46%), причем видеоролики сами участники фестиваля выделяли как самостоятельный вид продукта (3,4%), распространены буклеты с разным содержательным и художественным оформлением (33,8%), сценарии научно-популярных познавательных мероприятий для одноклассников или учащихся младших классов (10%), остальные форматы (плакаты, отчеты, модели, инсталляции) заняли по 1,7%.

Ситуация с ограниченным типовым набором форм проектных продуктов также обусловлена причинами, связанными с особенностями предметного содержания проекта. Например, специфика математики, оперирующей абстрактными математическими объектами и преимущественно знаковыми моделями, осложняет трансформацию изученного учащимися в ходе проектной работы математического фрагмента в материализованный проектный продукт.

Опыт экспертизы школьных проектов позволяет констатировать преобладание информационных проектов, направленных на сбор сведений о каком-то объекте, явлении с целью их обработки, обобщения и представления в формате опредмеченного проектного продукта. Однако, выполненные учениками обзоры, например, о применении математических понятий в различных сферах науки и жизни, письменные работы по обобщению или систематизации некоторого математического материала, учителя и в след за ними учащиеся ошибочно относят к исследовательским проектам. Приведем типовые примеры тем таких работ: проценты в нашей жизни, методы решения уравнений, приемы умножения в разных странах, признаки делимости и другие.

Распространена также группа работ по математике, связанных с дополнительной подготовкой обучающихся к государственной итоговой аттестации, когда учителя предлагают учащимся подробнее и с большей степенью самостоятельности изучить способы решения определенного класса задач. Как правило, тех, на которые недостаточно учебного времени: задачи с параметрами, геометрические задачи повышенной сложности, задачи по финансовой математике, задачи на теорию чисел и их свойства. Многие из таких работ также можно отнести к проектам лишь условно. Учителя предлагают учащимся создать квазиметодические продукты на локальном математическом содержании. Например, учебные пособия по решению геометрических задач координатно-векторным методом, электронные ресурсы по школьной теории вероятностей, сборники заданий с параметрами и пр. В такие работы часто включают для подтверждения практической значимости элементы экспериментальной проверки: демонстрируют на выборке одноклассников увеличение количества учащихся, решающих данный тип заданий, рост скорости решения, уменьшение ошибок и т.д.

По признанию самих учащихся, им по-прежнему не хватает прикладных иллюстраций применения школьных знаний, поэтому учениками более востребованы межпредметные и прикладные проекты. Такая практико-ориентированность в проектной работе поддерживается и педагогами. Например, учителя математики не видят существенной эффективности освоения математического содержания посредством проектной деятельности, но указывают на целесообразность использования проектов для демонстрации применений математики в жизни и других областях знаний и производства.

Сегодня в школе актуально создание мультидисциплинарных проектов, связанных с оснащением ближайшего учащимся пространства, например, школьной территории. Как правило, данные проекты разрабатываются в рамках различных конкурсов, программ инициативного финансирования. Такие проекты в большей степени социальные, но требующие математического сопровождения: экономических и технических расчетов, финансовых обоснований, математического моделирования, математической обработки данных, составления формул и отслеживания изменения различных величин, подбора оптимальных величин и т.д.

Работа над междисциплинарной тематикой в школе осложняется тем, что требует либо совместного руководства проектом учителями различных предметов, либо привлечения «внешнего» для школы куратора проекта, либо дополнительной профессиональной подготовки учителя. Например, получение им непедагогического, скажем, инженерного образования в бакалавриате или магистратуре, или личной увлеченности и осведомленности преподавателя смежными проблемами.

Еще одна часто возникающая трудность в работе с межпредметными проектами связана с необходимостью опережающего использования обучающимися предметных, в частности математических, знаний, еще не изученных в рамках школьной программы, когда учащимся нужна дополнительная математическая теория и практика для решения задач или построения моделей, продиктованных идеей проекта. Например, по вопросам использования элементов интегрального исчисления для вычисления объемов и площадей проектируемых учащимися объектов для изготовления с помощью 3D-оборудования необходимых элементов продукта. В этом случае учитель математики отбирает учебный материал, необходимый для реализации конкретного проекта, и методически обрабатывает его таким образом, чтобы стало возможным его автономное и быстрое изучение с возможностью приложения в проектной работе.

Выводы. Проведенное исследование позволило выделить современные тенденции проектной деятельности в школе.

Роль и функции педагога при организации проектной работы отличаются от тех, которые учитель традиционно выполняет в процессе обучения, изменяют профессиональный профиль педагога, трансформируют когнитивное и личностное взаимодействие учителя с обучающимися. Для руководства проектом от учителя требуется владение не только основным предметным содержанием, но и возможность выхода за пределы школьной программы, умение адаптировать научный материал для реализации конкретного проекта, методически обрабатывать его таким образом, чтобы стало возможным его изучение, понимание и применение учениками, преобразование в проектные продукты.

В школах преобладают информационные проекты, для выполнения которых требуются минимальные ресурсы. Однако наблюдается востребованность учащимися межпредметных проектов. Развивается школьная инфраструктура, обогащающая ресурсную базу выполнения проектов. Расширяются возможности применения для проектной работы современного технического оборудования и технологий, 3D, VR, AR, определяющих более тесное сотрудничество учителей-предметников между собой. В связи с чем педагогам требуется системное понимание различных явлений, процессов, устройств, развитых навыков межпредметной коммуникации.

Выявленные практические аспекты проектной деятельности обучающихся помогут педагогам осознать существующие проблемы, минимизировать их, перенять и оптимизировать положительный опыт коллег, восполнить имеющиеся методические дефициты, тем самым более продуктивно организовывать проектную работу учащихся, максимально раскрывая и используя образовательный потенциал этого вида активного познания.

Литература:

1. Богуславский, М.В. Разработка и реализация вариативных стратегий модернизации системы советского образования (1917-1930 гг.) / М.В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2015. – № 4. – С. 52-64
2. Бутова, А.В. Организация проектной деятельности в школе на примере внеурочного предпрофессионального объединения учащихся «Школа естественнонаучной культуры» / А.В. Бутова // Вестник ТОГИРРО. – 2019. – № 1(42). – С. 78-79
3. Варламова, Д. Атлас новых профессий 3.0 / Д. Варламова, Д. Судакова. – М.: Интеллектуальная литература, 2020. – 456 с.
4. Дорохина, Л.Г. Проектная деятельность в начальной школе как средство повышения мотивации учебной деятельности / Л.Г. Дорохина // Вестник науки. – 2019. – № 12(21). – С. 22-24
5. Кирилина, А.В. Взаимодействие школы и вуза как фактор развития проектной деятельности школьников / А.В. Кирилина, И.Ю. Реброва // Актуальные вопросы научных исследований. Сб. статей V Международной научно-практической конференции. – Саратов, 2024. – С. 543-547
6. Кочеткова, У.Ю. История развития проблемы проектного метода обучения в школьном образовании / У.Ю. Кочеткова // Молодой ученый. – 2018. – № 26(212). – С. 160-162
7. Пеньковских, Е.А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике / Е.А. Пеньковских // Вопросы образования. – 2010. – № 4. – С. 307-319
8. Постановление ЦК ВКП(б) от 25.08.1932 г. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе. Приложение № 6к п. 19. [Электронный ресурс]. – URL: <https://istmat.org/node/57330> (дата обращения: 26.01.2025)
9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» № 370 от 18.05.2023. – URL: https://static.edsoo.ru/projects/upload/FOP_OOO.pdf (дата обращения: 28.01.2025)
10. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» № 371 от 18.05.2023. – URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/08/0001202307130017.pdf> (дата обращения: 28.01.2025)
11. Сайфутдинова, Д.Х. Проектная деятельность учащихся в воспитательной системе школы / Д.Х. Сайфутдинова, Г.Ф. Галиямова // Молодой исследователь: вызовы и перспективы. Сб. статей CLVIII междуна. научно-практической конференции. – М.: Интернаука, 2020. – С. 13-17
12. Табачук, Н.П. Стратегия наставничества в проектной деятельности: школа и вуз / Н.П. Табачук // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании. Материалы VII Международной научной конференции. – Красноярск, 2023. – С. 903-907
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Приказ-№-287-от-31.05.2021-ФГОС_OOO.pdf (дата обращения: 29.01.2025)
14. Школа Минпросвещения России [Электронный ресурс]. – URL: <https://smp.edu.ru> (дата обращения: 29.01.2025)

Педагогика

УДК.37.018.74

кандидат педагогических наук Козлов Вячеслав Александрович

Новосибирский Военный ордена Жукова институт имени генерала армии

И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);

кандидат исторических наук, доцент Михеев Дмитрий Юрьевич

Новосибирский Военный ордена Жукова институт имени генерала армии

И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);

Сибирский государственный университет путей сообщений (г. Новосибирск)

ВОСПИТАНИЕ БОЙЦОВ И КОМАНДИРОВ РККА В ПРОЦЕССЕ УКРЕПЛЕНИЯ ВОИНСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы укрепления правопорядка и воинской дисциплины в рядах Рабоче-Крестьянской Красной Армии на разных этапах Великой Отечественной Войны. Также авторами освещены вопросы организации и осуществления партийно-политической работы как технологии воинского и политического воспитания бойцов РККА. Выделена роль комиссаров воинских частей и политработников подразделений в укреплении воинской дисциплины и поддержания правопорядка, а также в формировании боевого и морального духа бойцов Красной Армии.

Ключевые слова: воинская дисциплина, правопорядок, формы, методы и средства укрепления воинской дисциплины, Рабоче-Крестьянская Красная Армия, воспитательная работа, партийно-политическая работа.

Annotation. This article discusses the issues of strengthening law and order and military discipline in the ranks of the Workers' and Peasants' Red Army in the harsh years of trials - during the Great Patriotic War. The author also covers the issues of organization and implementation of party-political work as a technology of military and political education of Red Army fighters. The role of

commissars of military units and political workers of units in strengthening military discipline and maintaining law and order, as well as in the formation of the combat and morale of the soldiers of the Red Army is highlighted.

Key words: military discipline, law and order, forms, methods and means of strengthening military discipline, Workers' and Peasants' Red Army, educational work, party-political work.

Введение. В вооружённых конфликтах любой исторической эпохи вопросам владения оружием, готовности к ведению боя, поддержанию морального духа войск уделялось самое пристальное внимание, а вот к поддержанию (укреплению) воинской дисциплины относились по-разному. Если для армий Древнего мира это было характерно, вспомним греческие фаланги, где без общего руководства и выполнения команд начальника невозможно было воевать, или римскую армию с манипульным строем и децимацией, то Армиям средневековой эпохи это вообще не свойственно. Вспомним французские войска, которые в первой половине Столетней войны (1337-1453 гг.) постоянно проигрывали, несмотря на подавляющее превосходство в численности, но более организованному и дисциплинированному английскому войску. Средневековое войско, к примеру, могло отказаться от преследования противника, дабы закрепить свою победу, а просто заняться грабежом захваченного обоза или местного населения. И полководцы ничего с этим не могли сделать.

Понятие «воинская дисциплина» вообще отсутствовало как таковое до создания регулярных армий европейских государств, в том числе и в России. О воинской дисциплине, основанной на единоначалии можно говорить, когда появляется чёткая структура воинских подразделений и формирований, а также единая форма одежды для солдат и офицеров. Именно это является основой для построения чёткой вертикали подчинённости и взаимоотношений в армии солдат-офицер (подчинённый-командир), что и является на взгляд авторов, воинской дисциплиной, на которой и зиждется высокий моральный дух бойцов. Он – необходимое условием чтобы одержать победу над противником, помимо, высокой боевой готовности, которая невозможна без крепкой воинской дисциплины.

Изложение основного материала статьи. Великая Отечественная война (1941-1945 гг.) явилась суровым испытанием для всего народа Советского Союза, его государственного строя, экономической модели ведения хозяйства, а также военной и правоохранительной организации, которая состояла из двух основных блоков: Рабоче-Крестьянской Красной Армии и Народного Комиссариата Внутренних Дел.

В современном медиа пространстве и публицистике до сих пор не утихают острые споры и разногласия по средствам убеждения и мерам принуждения по отношению к командирам, политработникам и красноармейцам в годы ВОВ, когда было необходимо сдержать натиск захватчиков в начале 1941 года, в конце защитить Москву, а в 1942 году нанести сокрушительное поражение немецко-фашистским войскам и совершить коренной перелом, который и позволил затем перехватить стратегическую инициативу и погнать врага в свое логово, где его и уничтожить окончательно. Одни считают, что они были слишком суровые, объясняя это патологической жестокостью и маниакальной подозрительностью руководства Ставкой и страной. Другие считают, что меры принуждения должны были применить ещё раньше. А третьи уверяют за расчёты и прогнозирование событий перед войной и в её начале. Не оставляют данный острый вопрос и современные учёные.

Историко-педагогическими исследованиями в области укрепления воинской дисциплины и поддержания правопорядка занимались многие военные учёные в области исторических, педагогических и юридических наук:

- Алёхин И.А., Дудолин В.В., Осташкин В.Н. – «О воспитании жгучей ненависти к врагу у красноармейцев и краснофлотцев в годы Великой отечественной войны 1941-1945 годов» [1];
- Бородин Н.В. – «Укрепление воинской дисциплины в отечественной армии (исторический опыт)» [2];
- Марченков В.И., Зенин Р.Н. – «Деятельность военно-политических органов в годы Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.) в процессе воспитания патриотизма у воинов Красной Армии» [4];
- Лысенков, С.Г. – «Правовой статус военнослужащих в период Великой Отечественной войны (историко-правовое исследование)» [5];
- Погорелов С.А. – «Реализация дисциплинарной ответственности в годы Великой Отечественной Войны» и др. [7].

Неудачи и огромные потери в Первую Мировую войну (1914-1918 гг.) привели к падению морального и боевого духа солдат русской армии, что не могло не сказаться на разложении воинской дисциплины, а затем и утрате единоначалия, и как следствие к неспособности русской армии к боевым действиям. Помимо нерешённых крестьянских вопросов, увеличивались социально-экономические противоречия, на лицо был кризис самодержавия, которое не могло разрешить противоречия и выйти из войны, нарастало революционное движение и в 1917 году произошли две революции, в результате второй (Октябрьской) партия большевиков во главе с В.И. Лениным захватили власть в стране.

Придя к власти в октябре 1917 г., они сохранили институт военных комиссаров и превратили его в государственный механизм политического руководства строительством армии нового типа, где само собой подразумевали укрепление воинской дисциплины, возврат к единоначалию и поднятие морального духа войск за счёт политического воспитания и просвещения бойцов и командиров Красной гвардии. В мае 1918 г. Всероссийский Центральный Исполнительный Комитет (ВЦИК) принял декрет о всеобщей воинской обязанности, положивший начало строительству регулярной Красной Армии (Красной Гвардии). Красная Армия как армия нового типа создавалась большевистским руководством страны руками военных комиссаров на основе привлечения на командные должности офицеров царской армии, которых называли «военспецы». Так, на командные и строевые должности в новой армии было привлечено более 80 тыс. специалистов, в том числе 750 генералов. В 1918 г. они составляли порядка 76%.

Это был беспрецедентный опыт военного строительства, когда Красная Армия воевала и побеждала в Гражданской войне командным составом чуждым ей в классовом отношении [6]. Таким образом, военные комиссары были призваны проводить идеологическую работу и отвечать за воспитание личного состава, причём, критериями для отбора на эту должности были: преданность делу революции, опыт нелегальной революционной деятельности, хорошая идеологическая подготовка, да и вообще образованность. Они изначально являлись представителями партии большевиков в вооружённых силах, должны были вести идеологическую работу среди бойцов и командиров, воспитывать личный состав, а за одно и «приглаживать» за военспецами, потому что не было и речи о безоговорочном доверии царским офицерам, его нужно было заслужить. И многие из них его заслужили, зарабатывая ордена «Красного Знамени» на фронтах Гражданской Войны (1917-1922 гг.), а затем и в период Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.) годами выковывая победу ценой первых неудач и огромных потерь, а затем коренным переломом, освобождением территории родной страны и поработанных народов Европы, и наконец уничтожением врага в его логове – Берлине.

Внезапное агрессивное вторжение немецких войск, сопровождаемое огромными потерями в личном составе и техники РККА, сдача врагу огромных территорий Советского Союза не могли не сказаться на моральном духе её солдат, командиров и политработников. Сильно сказалось на падении морального духа огромное количество советских военнопленных. В таких условиях, когда необходимы были кардинальные, подчас жестокие меры воздействия для того чтобы держать бойцов и командиров в повиновении, любой ценой остановить панику и бегство с поля боя, в дело вступали

военные трибуналы. Так, 29 июня 1941 г. ЦК ВКП(б) и СНК СССР издали директиву, в которой, в частности, указывалось: «организовать беспощадную борьбу со всякими ... паникерами, распространителями слухов ... Немедленно предавать суду военного трибунала всех тех, кто своим паникерством и трусостью мешает делу обороны, не взирая на лица» [3, С. 38]. Только за первые четыре месяца, согласно этому Указу, военные трибуналы осудили 1423 человека.

Верховный главнокомандующий в приказе от 16 августа 1941 года требовал, чтобы командиры и политработники, даже перед угрозой смерти не срывали себя знаки различия (вспомним как герой Брестской крепости комиссар Фомин Е.М. переоделся в форму красноармейца, но был выдан немцам), а также всех добровольно сдавшихся в плен считать предателями, а их семьи подвергать уголовному преследованию. Эти, казалось бы, жестокие меры до сих пор вызывают споры и дискуссии как в среде военных историков и педагогов, так и во всем современном российском обществе. Одни обвиняют руководство советской страны в неоправданной жесткости, в ненависти к своему народу, что советское правительство во главе со Сталиным ничего не могло предложить кроме метода принуждения, а как средство использовать страх перед расправой. Но не стоит говорить о том, что Верховная Ставка и Наркомат Обороны не осознавали, что нужны были только исключительные меры, которые способствовали укреплению воинской дисциплины, ведь одним страхом невозможно было удержать бойцов и командиров на своих позициях. Так в приказе НКО, от 4 октября 1941 года на прямую говорится: «О фактах подмены воспитательной работы репрессиями» приводятся случаи самосуда и необоснованных жестких мерах дисциплинарного воздействия на подчинённых, верховный главнокомандующий упоминает о методе убеждения как основном в воспитании бойцов и командиров.

Также Политбюро ЦК ВКП (б) включилось в процесс организации системы воспитания в РККА, а для этого со своей стороны реорганизовало органы политической пропаганды и ввело института военных комиссаров. Комиссары и политработники должны были разделить всю полноту власти за выполнение поставленных боевых задач, отвечать за воспитание, состояние воинской дисциплины и правопорядка в воинской части и подразделении. Они вели идеологическую и разъяснительную работу среди бойцов РККА, вдохновляли и мобилизовали их на защиту Родины.

В связи с этим был издан Указ Президиума Верховного Совета СССР, в соответствии с которым управления политической пропаганды были преобразованы в политические управления и политические отделы, во всех полках, дивизиях, штабах, военно-учебных заведениях вводился институт военных комиссаров, а в ротах, батареях и им равных подразделениях – институт политических руководителей [5, С. 351].

Через ведение постоянной пропаганды подвигов и агитации, направленную на защиту Отчества, политработник должен был личными примером поднимал боевой дух, вдохновлял на подвиг и добивался выполнения приказов, вплоть до применения оружия пытаться не допустить без приказа оставления позиций красноармейцами.

В воспитании личного состава политработник формировал такие качества как выносливость, стойкость, уверенность в оружии, смелость в борьбе с танками, отсутствие боязни воздушного противника, решительности на поле боя, ненависть к врагу и т.д.

Основных усилия партийно-политической работы, как технологии воинского и политического воспитания, в зависимости от района действий, реальной обстановки, конкретного периода войны пересматривались. Могли меняться формы, методы, средства, а точнее их реализация, вот что не менялось, так это цель воспитания – мотивированный боец красноармеец и способный управлять в любых условиях обстановки командир. Если в начальном периоде для того чтобы удержать наступательный порыв врага, требовалось от командиров и красноармейцев во чтобы-то не стало удерживать занимаемые позиции, то основными методами были убеждение, личный пример и принуждение. Популяризация подвигов бойцов и командиров, непосредственно на позициях, как правило проводили политработники, тем самым воспитывали у бойцов убеждение в том, что совершить подвиг может любой, это нужна для спасения страны и советского народа, а рассказы о злодеяниях фашистов для лишь подкрепляли это убеждение. Как можно понять из мемуаров, оставленных советскими полководцами ВОВ и военачальниками уже летом 1941-го многие политработники осознали, что без элементарной ненависти к врагу воевать нельзя. Сама жизнь, наполненная драматическими событиями, очевидцами зверств и издевательств которыми они стал, каждодневная боевая действительность, приводила командиров и политработников к понятию необходимости формирования у бойцов и командиров по меньшей мере элементарной злости к немецко-фашистским захватчикам.

Метод принуждения в первый период войны реализовывался через доведение приказов об осуждении командующих, командиров, политработников об оставлении обороняемых позиций и рубежей без команды, об осуждениях красноармейцами военными трибуналами за трусость и дезертирство.

Особый импульс методу принуждения придал приказ № 227, когда нависла новая угроза – враг стремился на Кавказ и к овладению Сталинградом. Согласно данному приказу, способами реализации метода принуждения можно назвать следующие:

- увеличение спроса с командиров и политработников за оставление позиций без приказа – формирование чувства ответственности командиров и политработников за выполнение приказа подразделением (частью);
- доведение, опять же, приговоров трибуналов об осуждении военнослужащих – воздействие на чувство и волю военнослужащих;
- создание штрафных подразделений: батальонов и рот, где осуждённые военнослужащие «искупали вину кровью» или прибывали в них установленный срок (2-3 месяца), то есть перевоспитывались;
- деятельность заградительных отрядов, которые были введены согласно этому же приказу, для предотвращения бегства и паники среди красноармейцев, оказание помощи красноармейцам в удержании позиций и удержании обороняемых рубежей – как средство принуждения к выполнению воинского долга.

Во втором периоде войны, когда положение на фронтах изменилось и стратегическая инициатива перешла к Красной Армии, укреплять воинскую дисциплины жёсткими мерами уже не было необходимости, приказ № 227 был отменён, к 15 ноября 1944 года заградительные отряды были расформированы, а основные усилия в воспитании командиров и красноармейцев были направлены на поддержании наступательного порыва.

В подразделениях и частях во время боевой подготовки, воспитательной работы у личного состава формировалась уверенность в наступательных действиях, смекалка, инициативность, сохранение режима секретности, что мы наблюдаем перед сражением на Курской дуге и форсировании Днепра (1943 г.), а также накануне операции «Багратион». А когда началось освобождение Европы, то и формировать чувства ответственности советского солдата за освобождение порабождённых народов от фашистского гнёта. Соответственно меняются средства воспитания личного состава. На смену разъяснительным беседам о необходимости стоять на смерть, удержать врага во чтобы-то не стало, проводятся беседа о справедливости характера войны. Вместо массовой агитации проводятся более широкие культпросвет мероприятия. К поддержанию здорового морально-психологического климата в воинских коллективах даются концерты Леонида Утёсова, Клавдии Шульженко, Лидии Руслановой, Любови Орловой и др. Большое внимание уделяется плакатной и карикатурной живописи. Очень много выпускается фильмов документальной хроники.

Казалось бы, на заключительном этапе войны воинская дисциплина находилась на высоком уровне, моральный дух бойцов и командиров крепок. Тем не менее дисциплинарная практика свидетельствует, что наказания за отдельные правонарушения, на которые в начале войны смотрели снисходительно, приобретают более строгий характер. Особое внимание уделяется спросу за мародёрство, пьянство и насильственные действия по отношению к местному населению, особенно в Германии. Политическое руководство советской страны принимают меры «к изжитию чувства мстительного характера войны». Метод принуждения и его средства никуда не исчезли, только способы его реализации были направлены на уже на борьбу с преступлениями корыстной направленности, с проступками, связанными с ущемлением местного населения. 19 января 1945 года И. Сталин подписал приказ «О поведении на территории Германии», в котором он призывал бойцов и командиров не заниматься бесчинствами и насилием по отношению к местному населению.

Выводы. Таким образом, укреплению воинской дисциплины и поддержанию морального духа бойцов и командиров РККА на протяжении всего периода Великой Отечественной войны уделялось самое пристальное внимание как со стороны политического руководства страны, так и со стороны полководцев и военачальников. Основными усилия в воспитании личного состава бойцов и командиров РККА были в разные периоды были сосредоточены на следующем.

В первый период войны (1941-1943 гг.):

- на убеждении бойцов и командиров без приказа не оставлять свои позиции, даже при угрозе смерти;
- на разъяснении личному составу своего гражданского и воинского долга;
- на принуждении по средствам угрозы исполнения приговора военного трибунала в отбытии наказания штрафных подразделений за преступления в бою;

- на личном примере в поведении политработников и командиров вот время боевых действий;
- в популяризации подвигов солдат и командиров;
- на формировании и чувства ненависти к врагу и др.

Во второй (переломный) период войны (1943-1944 гг.):

- на убеждении личного состава в необходимости освобождения от оккупантов своей территории и местного населения;

- на принуждении по средствам исполнения приговора трибунала в штрафном батальоне, штрафной роте за преступления, связанные с нарушением воинской дисциплины и неуставными взаимоотношениями;
- на убеждении в уверенности в победе над врагом;
- на личном примере политработника (командира) и командир в боевых действиях и т.д.

В третьем (заключительном) период войны (1944-1945 гг.):

- на убеждении личного состава в необходимости освобождения народов Европы от фашизма и нацизма;
- на формировании наступательного порыва у бойцов и командиров;
- на разъяснении личному составу своего гражданского и воинского долга;
- на принуждении по средствам исполнения приговоров за мародёрство, издевательства над местным населением, кражи, хищения и т.д.

Литература:

1. Алёхин, И.А. О воспитании жгучей ненависти к врагу у красноармейцев и краснофлотцев в годы Великой отечественной войны 1941-1945 годов. Часть 3: пропаганда и агитация / И.А. Алёхин // Мир образования и образование в мире. – 2022. – № 4.
2. Бородин, Н.В. Укрепление воинской дисциплины в отечественной армии (исторический опыт) / Н.В. Бородин. – Москва: Изд-во Военного ун-та, 2000. – 184 с.
3. Директива СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 29.06.1941 № 509 партийным и советским организациям прифронтовых областей о мобилизации всех сил и средств на разгром фашистских захватчиков // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам. – Москва, 1968. – Т. 3. – С. 38-39
4. Лысенков, С.Г. Правовой статус военнослужащих в период Великой Отечественной войны (историко-правовое исследование): диссертация ... докт. юрид. наук: 12.00.01 / Лысенков Сергей Геннадьевич. – Санкт-Петербург, 2005. – 472 с.
5. Марченков, В.И. Деятельность военно-политических органов в годы Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.) в процессе воспитания патриотизма у воинов Красной Армии / В.И. Марченков, Р.Н. Зенин // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 6(79). – С. 350-352
6. Основы военно-политической работы: Учебник / [И.В. Мишуткин и др.]; под ред. И.А. Алёхина, Ю.Н. Иванушкина. – Москва: ВУ, 2020. – 550 с.
7. Погорелов, С.А. Реализация дисциплинарной ответственности в годы Великой Отечественной Войны / С.А. Погорелов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 1915. – № 1(65). – С. 11-16
8. Сидоренко, В.П. Внутренние войска в Великой Отечественной войне / В.П. Сидоренко. – Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского университета МВД России, 2010. – 423 с.
9. Тюрин, А.И. Специфика юридической ответственности военнослужащих в военное время (на примере Великой Отечественной войны) / А.И. Тюрин // Российский военно-правовой сборник. – 2009. – № 3.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Колесникова Татьяна Алексеевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Аннотация. В настоящее время в основе социально-педагогической помощи лежит работа социальных служб и работников образовательных и социальных организаций, фондов. Актуальность данной работы состоит в том, социально-педагогическая помощь родителям, воспитывающим детей с инвалидностью, осуществляются в соответствии с принципами достоинства, конфиденциальности, принципом расширения прав и возможностей, независимости, права выбора, естественности окружающей среды и непрерывности ухода. В статье автор говорит о проблемах, с которыми сталкиваются семьи при воспитании ребенка-инвалида. Анкетирование в исследовании показало, каким образом оказывается поддержка таким семьям со стороны социальных служб. По мнению автора, такая поддержка и помощь необходимо семье, как на

государственном уровне, так и со стороны муниципальных социальных служб для более успешной социализации ребенка-инвалида в обществе.

Ключевые слова: социально-педагогическая помощь, родители, семья, воспитание, дети-инвалиды.

Annotation. Currently, social and pedagogical assistance is based on the work of social services and employees of educational and social organizations, foundations. The relevance of this work lies in the fact that social and pedagogical assistance to parents raising children with disabilities is carried out in accordance with the principles of dignity, confidentiality, the principle of empowerment, independence, the right to choose, the naturalness of the environment and continuity of care. In the article, the author talks about the problems that families face when raising a disabled child. The survey in the study showed how social services provide support to such families. According to the author, such support and assistance is necessary for a family both at the state level and from municipal social services for a more successful socialization of a disabled child in society.

Key words: social and pedagogical assistance, parents, family, upbringing, children with disabilities.

Введение. Рождение ребенка-инвалида полностью меняет семью. Этот факт влияет на жизнь всех участников семьи и меняет их личные, профессиональные качества и отношения с более широкой социальной средой. Необходимо адаптироваться к ситуации, особенностям заболевания ребенка-инвалида и его конкретным потребностям. Семья меняет свое поведение в целом, иногда отделяя себя от остального общества, зачастую семья вынуждена без посторонней помощи справляться со стрессовыми ситуациями, при том, что помочь могут специалисты в сфере социально-педагогической поддержки. Более того, очень важна социализация ребенка и интеграция семьи в общество.

Родители, у которых растет ребенок-инвалид, находятся в ситуации, когда имеет место быть постоянная потребность в социально-педагогической помощи со стороны социальных педагогов, педагогов-психологов, специалистов социальных служб. Сфера социально-педагогической поддержки регулируется государством, разрабатываются нормативно-правовые акты, направленные на работу с семьей. Среди таких документов следует выделить Федеральный Закон № 181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [6], Конвенцию о правах инвалидов [3], где есть ребенок-инвалид, вводятся новые направления подготовки педагогических кадров, создаются благоприятные условия для обучения, воспитания и развития, а также предлагаются разные пособия и льготы для их социализации. Однако, нормативно-правовые акты не всегда исполняются или исполняются формально.

Изложение основного материала статьи. В Российской Федерации растет число детей с ограничениями жизнедеятельности, имеющими инвалидность, но количество специалистов, компетентных в работе с данной группой риска, недостаточно. Дети имеют дополнительные права и свободы, которые закреплены в международных, федеральных и краевых нормативно-правовых актах, но родители, воспитывающие детей-инвалидов, не всегда знают о своих правах, они не знают, что имеют право на дополнительные льготы. Они могут получать выплаты по уходу за ребенком, дополнительные выходные, стаж, который будет включен при оформлении пенсии. Со стороны образовательных организаций также оказываются дополнительные услуги социально-педагогической помощи родителям для гармоничного воспитания и всестороннего развития детей-инвалидов.

Среди отечественных ученых, которые занимались проблемой изучения такой группы риска, как дети-инвалиды, можно выделить С.К. Хаидов, Е.Б. Хомутова, О.Б. Кириллова, И.Р. Тавхитова, И.А. Чемерилов, Л.В. Байбородова, В.А. Галкина и др. В их работах рассматриваются вопросы, касающиеся как особенностей семей, воспитывающих детей-инвалидов, их проблемы, так и методов, формы и направления работы с этой категорией детей.

В ФЗ № 181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» «инвалидом является лицо, имеющее нарушения с устойчивым расстройством функций организма человека, вызванное заболеванием, дефектами или последствием травмы, которое привело к ограничению жизнедеятельности и вызвало необходимость социальной защиты. Лица, не достигшие возраста восемнадцати лет, получают категорию «ребенок-инвалид» [6].

Следует выделить то, что понятие «инвалид» рассматривается в Конвенции о правах инвалидов. К данной группе риска относятся лица со стойкими психическими, сенсорными или интеллектуальными, а также физическими нарушениями, мешающими при взаимодействии с различными барьерами полному и эффективному участию в социальной жизни на одном уровне с другими людьми [3].

Необходимо отметить, что в настоящее время нередко можно заметить, что в специальной литературе в законодательных актах и в повседневной жизни синонимом «детей-инвалидов» является понятие «дети с ограниченными возможностями здоровья». Поэтому, необходимо различать понятия «дети-инвалиды» и «дети с ограниченными возможностями здоровья», поскольку категория инвалидности устанавливается бюро медико-социальной экспертизы, а статус обучающегося с ОВЗ присваивается психолого-медико-педагогической комиссией, в которую входят педагог-психолог, социальный педагог, врачи (педиатр, отоларинголог, офтальмолог, психиатр, невролог), логопед, дефектолог, а также могут быть включены другие специалисты. Дети-инвалиды могут не быть отнесены к детям с ограниченными возможностями здоровья, а у детей с ОВЗ может быть установлена группа инвалидности.

Исходя из всего вышесказанного, можно отметить, что сущность понятия «детская инвалидность» заключается в том, что в обществе существует проблема определения различий между понятиями «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» и «ребенок-инвалид». В законодательных актах выделяют точные критерии для установления категории «ребенок-инвалид» и его группы инвалидности. Данная категория относится к группе риска и нуждается в социальной помощи и защите со стороны квалифицированных специалистов.

Е.Г. Шевырева отмечает, что, зачастую, для детей-инвалидов, семья является единственным институтом социализации и воспитания и на родителях лежит большая ответственность в процессе развития личности ребенка с инвалидностью [9]. Такая семья, несомненно, отличается от обычной семьи, имеет свои индивидуально-психологические особенности.

Семья, воспитывающая ребенка-инвалида, нуждается в оказании дополнительной поддержки, помощи. И.М. Тюлюкина говорит о необходимости использования различных методов сбора эмпирической информации в семьях с детьми-инвалидами, об особом значении этического аспекта в социальном исследовании [8].

В ходе анализа психолого-педагогической литературы мы выделили особенности, которые могут стать проблемами и требовать разные варианты решения.

Первая важная особенность – это семейные взаимоотношения. После рождения ребенка-инвалида или после установления категории «ребенок-инвалид» вследствие полученных травм или перенесенных заболеваний у родителей появляются новые виды деятельности, увеличивается уровень ответственности, в результате чего сокращается число социальных контактов, меняются отношения с друзьями, с родственниками, а также с другими детьми в семье [4].

Вторая особенность – недостаточный уровень психолого-педагогических знаний и умений [5]. При воспитании детей данной категории риска родители бывают не осведомлены об особенностях того или иного заболевания, дефекта или какой-либо травмы. Они не знают того, как правильно способствовать развитию ребенка. В результате этого, у несовершеннолетних не происходит социализация, психическое развитие продолжается в неверном направлении.

Третьей особенностью можно выделить отношение родителей к собственному ребёнку. Каждый захочет иметь здорового, успешного ребенка, который развивается согласно своему возрасту. При рождении ребёнка-инвалида или при обнаружении дефекта у родителей появляется чувство вины, стыда, безысходности. Они могут впасть в состояние стресса или депрессию. Из-за этого они могут отказаться от ребёнка или в дальнейшем не заниматься его воспитанием [2].

Четвертая особенность связана с отношением между обществом и ребенком-инвалидом. Зачастую окружающие с пренебрежением относятся к детям с инвалидностью, безразличны и холодны к ним. Ребёнок становится жертвой буллинга в классе и чувствует себя одиноким, беспомощным.

Пятая особенность – отношение ребенка к собственному дефекту. Оно может складываться на основании уровня знаний, особенностей личности и культуры родителей, их собственного отношения к дефекту ребенка. Из-за постоянных конфликтов, стресса, напряжённости, возможен распад семьи, вследствие чего у ребенка формируется отрицательное отношение к своему дефекту. Он чувствует вину во всем, что происходит в семье, между близкими людьми. Если ребёнок всегда находится в комфортных психологических условиях, ощущает поддержку родителей, хорошие отношения в семье, то он лучше относится к травме, к своему заболеванию [7].

Следовательно, у семьи, в которой на воспитании находится ребенок-инвалид, имеют свои вышеперечисленные особенности. В них существуют проблемы, которые затрагивают психологическое здоровье, отдых, работу, отношения, личностный рост и образование. Соответственно, для решения выделенных проблем необходимо обращаться к квалифицированным специалистам и искать решения собственными усилиями.

Для того чтобы семья приняла своего ребенка и научилась жить в новых условиях, ей нужно время, а также жизненная перспектива, надежда и поддержка.

В связи с этим семьи, которые воспитывают такого ребёнка, разделяются на два типа:

- семьи с преобладающим конструктивным отношением. Родители стараются помочь социализироваться ребенку в новом обществе, изменить отношение к существующей проблеме. В результате у ребенка может получиться найти контакт с одноклассниками, развить дружеские отношения и адаптироваться в новых условиях;
- семьи с деструктивным отношением к проблеме. Мать и отец активно игнорируют возникшую проблему, переносят всю ответственность на собственного ребенка, отвергают его просьбы о поддержке и помощи. Дети, как правило, становятся изгоями класса, постоянно находятся в стрессовой ситуации и, в дальнейшем, не могут пройти процесс социализации в школе.

Для реализации поставленной нами задачи в процессе научно-исследовательской работы мы провели анкетирование среди социальных педагогов образовательных учреждений и учреждений социального обслуживания. С его помощью нам удалось опросить респондентов не только из Красноярского края, но и из Новосибирской области.

Целью нашего эмпирического исследования стало изучение направлений социально-педагогической помощи в образовательных организациях и социальных учреждениях для семей, воспитывающих детей-инвалидов.

Эмпирическое исследование проводилось в три этапа:

- I. Подбор методической литературы, на основе которой была составлена онлайн-анкета на платформе Google-Forms.
 - II. Распространение анкеты (для социальных педагогов) в электронном формате в образовательные организации, что позволит быть участниками исследования без особых затруднений.
 - III. Проведение первичной обработки результатов исследования, анализ данных, полученных от респондентов.
- В исследовании приняли участие социальные педагоги, из организаций социального обслуживания и образовательных учреждений городов: Лесосибирска, Абакана, Новосибирска и районов Красноярского края.

В результате обработки и анализа ответов на второй вопрос: «В каких направлениях социально-педагогической помощи Вы работаете?» было выявлено, что социальные педагоги, в основном, работают в диагностическом (57%), коррекционно-развивающем (57%), профилактическом (86%), консультационном (43%), просветительском (43%), прогностическом (43%) направлениях и защищают права и интересы детей и родителей (57%). Также следует добавить, что в их работу входит социальная реабилитация детей с отклоняющимся поведением, методическая работа и повышение уровня социальной адаптации, что составляет 43% от всего количества респондентов.

Особенностью направлений социально-педагогической помощи была выделена подготовка воспитанников к проживанию в семье, работа с кровной семьей по восстановлению в родительских правах, снятие ограничения, устройство воспитанников под опеку, в замещающие семьи.

Анализируя результаты ответов социальных педагогов на вопрос: «С какими группами риска Вы взаимодействуете?» мы выделили группы, с которыми часто оказывается помощь. Среди них следует выделить детей с ограниченными возможностями здоровья (72%), детей-инвалидов (57%), неполные, многодетные, неблагополучные семьи и семьи, находящиеся в социально опасном положении (72%), детей с девиантным поведением (43%). Кроме этого, взаимодействие происходит с детьми-мигрантами, опекаемыми, социально запущенными, дезадаптированными детьми, а также с детьми с проблемами в развитии и состоящими на учете в школе, в детском доме, в подразделении и комиссии по делам несовершеннолетних, что составило в сумме 43% социальных педагогов.

Обработка результатов вопроса: «Какие присутствуют категории детей с ОВЗ и детей-инвалидов, которым Вы оказываете помощь?» показала, что у детей с ограниченными возможностями здоровья и у детей-инвалидов, в большей степени, наблюдаются задержка психического развития (72%), расстройство аутистического спектра (43%), нарушения интеллекта (43%), опорно-двигательного аппарата (29%), нарушения зрения, речи и слуха (57%). Реже социально-педагогическая помощь оказывается детям, у которых выявлены нарушения поведения (14%), синдром дефицита внимания и гиперактивности (14%).

При количественном и качественном анализе ответов на вопрос: «Какую помощь Вы оказываете детям с ОВЗ и детям-инвалидам?» было выявлено, что в образовательных организациях и учреждениях социального обслуживания оказывается коррекционно-развивающая помощь (57%), а также помощь в социализации (72%), защите прав и законных интересов (86%), а также социальные педагоги ведут подготовку детей к проживанию в замещающей семье.

Обработав результаты вопроса: «Какие виды помощи Вы оказываете родителям?», мы выявили, что в помощь, которую социальные педагоги оказывают родителям, входят следующие виды: патронаж (29%), беседы (57%), консультирование (72%), тренинги (29%), семинары (14%), профилактическая работа (43%).

Проанализировав ответы на вопрос: «Каким образом Вы взаимодействуете с родителями?», мы пришли к следующему выводу: взаимодействие происходит с помощью индивидуальных консультаций (100%), лекториев и всеобщей (14%), с использованием мессенджеров (73%), во время родительских собраний (29%). Кроме того, проводятся групповые встречи, круглые столы, создаётся детско-родительский клуб, а также проходит сотрудничество через классных руководителей, совет профилактики и выход в семью, что составляет работу 86% социальных педагогов.

Анализ ответов на вопрос: «С какими организациями Вы взаимодействуете?», показал, что сотрудничество происходит с комиссией и подразделением по делам несовершеннолетних (72%), с органами опеки и попечительства (43%),

социальными службами (29%), медицинскими работниками (72%), судом (57%), психолого-педагогическими центрами (43%). Помимо этого, социальные педагоги детского дома и центра социального обслуживания населения взаимодействуют с образовательными организациями.

Выводы. Таким образом, проанализировав работу социальных педагогов образовательных организаций и учреждений социального обслуживания, мы пришли к выводу, что основными направлениями социально-педагогической помощи родителям, воспитывающим детей-инвалидов, являются диагностическое (57%), коррекционно-развивающее (57%), профилактическое (86%), консультационное (43%), просветительское (43%), прогностическое (43%), а также и защита прав и законных интересов детей-инвалидов и их родителей (57%). Кроме того, при работе с данной группой риска специалисты взаимодействуют с представителями социальных служб, правоохранительными органами и медицинскими службами.

По результатам проведенного анкетирования можно сделать вывод о том, что социальными педагогами оказывается всесторонняя и комплексная социально-педагогическая помощь родителям, воспитывающим детей-инвалидов.

Литература:

1. Бехоева, А.А. Психологические аспекты сопровождения семей, воспитывающих ребенка инвалида / А.А. Бехоева // Возможности системы дополнительного образования в социализации и реабилитации детей с ОВЗ и детей-инвалидов. Материалы Международной научно-практической конференции (16 декабря 2021 г. Махачкала) – Махачкала: АЛЕФ, 2021. – С. 92-99
2. Дротоиз, Л.А. Порядок и проблемы получения и подтверждения статуса «ребенок-инвалид» как реализация конституционных гарантий на социальную защиту граждан РФ: правовые и организационные аспекты / Л.А. Дротоиз, Л.В. Рубцова // Современные тренды развития регионов: управление, право, экономика, социум: Материалы XX Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2022. – С. 252-255
3. Конвенция о правах инвалидов. Принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года № 61/106 // Гарант: справочная правовая система. – URL: <https://base.garant.ru/> (дата обращения 12.12.2024)
4. Кузнецова, Е.В. Основные проблемы в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Кузнецова, З.С. Счастливцева // Актуальные проблемы социально-экономического развития современного общества: Материалы III международной заочной научно-практической конференции. – Киров: Кировский государственный медицинский университет, 2022. – С. 29-35
5. Морозова, О.П. Проблемы молодых семей и пути их решения в современной России / О.П. Морозова, М.А. Лямова, Д.С. Потапов // Социально-культурное и политико-экономическое развитие территорий РФ: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза: Автономная некоммерческая научно-методическая организация «Приволжский Дом знаний», 2014. – С. 87-92
6. Российская Федерация. Законы. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ: [Принят Государственной Думой 20 июля 1995 г.; одобрен Советом Федерации 15 ноября 1995 г.]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения 16.12.2024)
7. Свиридова, Ю.А. Проблемы родителей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями / Ю.А. Свиридова // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 1. – С. 245-247
8. Тюлюкина, М.М. Семьи с детьми-инвалидами как объект социального исследования / М.М. Тюлюкина // Актуальные проблемы теории и практики социальной работы: сборник научных статей по материалам региональной научно-практической конференции. – Пенза: ПГУ, 2022. – С. 104-107
9. Шевырева, Е.Г. Особенности семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е.Г. Шевырева, А.С. Гундров // Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований: материалы II-го Международного форума. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет «РИНХ», 2022. – С. 259-265

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» (г. Красноярск);

кандидат психологических наук, доцент Артюхова Татьяна Юрьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);

старший преподаватель Дьякова Наталья Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого» (г. Красноярск)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДДЕРЖКИ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ В 1930-Е ГОДЫ

Аннотация. Исследование различных аспектов поддержки многодетных семей позволит спрогнозировать демографическую ситуацию в регионе. Изучение истории вопроса позволит показать динамику развития мер поддержки. Методологические основания представлены комплексным подходом. Статус «многодетная семья» в 1930-е годы в РСФСР получали при наличии семи детей. Меры поддержки состояли из материальной помощи, социальной и социально-педагогической поддержки. Нормативно поддержка многодетных семей опиралась на Постановление ЦИК и СНК. Социально-педагогические аспекты поддержки многодетных семей в Красноярском крае, включали расширение сети родительных домов и «хат», строительство стационарных детских яслей и садов. Подготовка и обеспечение сети этих учреждений медицинскими и педагогическими специалистами. Организация просветительской работы со стороны медиков и педагогов по отношению к женщине-матери и детям. Статья представляет интерес для социологов, педагогов, историков.

Ключевые слова: многодетная семья, социально-педагогическая поддержка, Наркомпрос, Постановление ЦИК и СНК СССР, Красноярский край.

Annotation. The study of various aspects of support for large families will make it possible to predict the demographic situation in the region. Studying the history of the issue will show the dynamics of the development of support measures. The methodological foundations are presented by an integrated approach. In the 1930s, the status of a "large family" in the RSFSR was given if there were seven children. The support measures consisted of financial assistance, social and socio-pedagogical support. Normative support for large families was based on the Resolution of the Central Election Commission and the Council of People's Commissars. The socio-pedagogical aspects of supporting large families in the Krasnoyarsk Territory included the expansion of the network of maternity homes and "huts", the construction of inpatient nurseries and kindergartens. Training and provision of a network of these institutions with medical and pedagogical specialists. Organization of educational work on the part of doctors and teachers in relation to women, mothers and children. The article is of interest to sociologists, educators, and historians.

Key words: large family, social and pedagogical support, People's Commissariat of Education, Resolution of the Central Executive Committee and the Council of People's Commissars of the USSR, Krasnoyarsk Territory.

Введение. В рамках Нацпроекта «Демография» (2023) осуществляется поддержка всех возрастных групп населения, но особое внимание уделяется семьям с детьми. Указ Президента Российской Федерации (2024) выделяет приоритетные направления развития нашей страны: «сохранение населения, поддержка семьи» [7]. Указ Президента Российской Федерации (2022) показывает, что основу российской государственности составляют «традиционные духовно-нравственные ценности» к числу которых относится «крепкая семья» [8] и др. Особое место во всех этих документах занимает многодетная семья. 26% всех детей, проживающих сегодня в Красноярском крае, составляют дети, родившиеся в многодетных семьях.

Запрос «поддержка многодетных семей» в eLIBRARY.RU (база 65 511 180, за 2020-2025 гг.) выдала 47 ответов, среди которых не обнаружены публикации по Красноярскому краю и только один затрагивает хронологические рамки 1930-х годов. Запросы в <http://www.dslib.net/> «поддержка многодетных семей» – 23 ответа диссертации по медицине, социологии, психологии и педагогике с 1994 по 2013 год, среди которых также нами не были обнаружены исследования по Красноярскому краю. Все это говорит об актуальности проведенного нами исследования социально-педагогических аспектов поддержки многодетных семей. Территориальные рамки исследования ограничены Красноярским краем, а хронологические рамки 1936 годом.

Методологические основания нашего исследования обеспечиваются комплексным подходом, который обеспечивает интегрированное описание управленческих, социальных, нормативно-правовых, психолого-педагогических, этнических, региональных, культурных и других аспектов поддержки семьи, в частности многодетной семьи. Анализ понятия «социально-педагогическая поддержка» (А.И. Иванов, Р.А. Литвак, Л.Я. Олиференко, Н.А. Соколова) позволил нам рассматривать социально-педагогические аспекты поддержки как помощь со стороны государства и общества (общественность, школа, педагоги и привлеченное сообщество и др.) группе лиц для решения комплекса их проблем, успешного саморазвития в процессе социализации [3, С. 79-80]. Среди публикаций, посвященных поддержке многодетных семей (А.М. Архипов (2024), Е.Л. Белов (2021), О.В. Завьялова (2020), Н.П. Ковалева (2022), Н.О. Кострюкова (2024), П.С. Павленко (2022), Е.М. Поздеева (2024), А.В. Стаценко (2020), Г.С. Цветкова (2021), Т.А. Ярославцева (2020) и др.) нужно отметить статьи О.В. Завьяловой [2], А.В. Стаценко [6] и Т.А. Ярославцевой [9].

Изложение основного материала статьи. Современные нормативно-правовые основы статус многодетность и многодетная семья определяют как «семью, в которой воспитывается трое и более несовершеннолетних детей (в возрасте до 23 лет если обучаются очно)» [7]. В современной России (2020-е гг.), субъекты федерации могут самостоятельно определять критерии многодетности. Статус многодетной семьи присваивается в заявительном порядке по региональным критериям и представлении подтверждающих документов.

Важно отметить, что понятие «многодетность» в 1930-е гг. была привязана не к семье, а к матери (женщине). В нормативной базе РСФСР 1930-х гг. и архивных материалах того времени встречается понятие «многосемейные матери». Мы будем использовать в статье более привычное нам понятие «многодетность» и отметим, что в 1930-е гг. многодетной называли семью (женщину), воспитывающую 7 и более несовершеннолетних детей (до 18 лет).

Политика молодого советского государства в 1920 годы по отношению к семье была достаточно либеральной (совместное проживание мужчины и женщины не требовало регистрации брака, свобода выбора брачного партнера или способа оформления семейных отношений, разрешение аборт (1920)), последствия гражданской войны, отделении религии от государства, равноправие женщины в политической и общественной жизни, а также семейном быту привели к снижению рождаемости и непопулярности института семьи.

Поощрение рождаемости и укрепление института семьи стали основным замыслом проекта Постановления ЦИК и СНК СССР «О запрещении абортов и об увеличении материальной помощи роженицам» (май 1936 г.). Согласно проекту в его проектирование и реализацию были включены Народный комиссариат Юстиции, Народный комиссариат Здравоохранения, Народный комиссариат Просвещения. Проект постановления был отправлен в регионы для широкомасштабного обсуждения общественностью.

Меры материальной и социальной поддержки многодетной семьи активно обсуждались на собраниях и встречах с населением по городам и районам в ходе «проработки проекта постановления ЦИК и СНК СССР «О запрещении абортов и об увеличении материальной помощи роженицам» по всей территории Красноярского края. В отчетах и докладных записках в Красноярский крайком ВКП(б) и Красноярский крайисполком из конкретных районов и городов Красноярского края достаточно подробно описана проделанная работа [1].

По Енисейскому району к 10 июня 1936 года провели 12 собраний рабочих, служащих и колхозников (Енисейский райисполком, транспортная контора «Ензолото», РО НКВД, профсоюз «Горпредприятий», газета «Енисейская правда», учителя гор. Енисейска, жители деревни Рудниковка) с общим охватом 453 человека, в том числе женщин 278. На этих собраниях выступило в прениях 87 человек, из них женщин 50, было задано вопросов 147. На собраниях все присутствующие одобряли проект постановления [1, С. 6]. С 10 по 20 июня проведено еще 18 собраний рабочих, служащих и колхозников (Госторговля, Краспушнина, городское собрание женщин, Енисейский лесозавод, работники связи, работники РайПО, колхозники Мало-Бельского колхоза) и студентов педтехникума народов Севера с общим охватом 1061 человек, в том числе 586 женщин. На этих собраниях выступило в прениях 157 человек, из них 96 женщин, вопросов было задано 101. Проект получает одобрение и поддержку [1, С. 9].

По Казачинскому району к 11 июня 1936 года было проведено 13 собраний, из них 2 открытых партсобрания с активом, 2 собрания жен служащих и райпартактива и 9 колхозных на них присутствовало 473 человека, из них 241 женщина, сделано 34 выступления, задано 29 вопросов, поступило 18 предложений и дополнений. Обсуждения проходят «с исключительным одобрением и подъемом энтузиазма масс» [1, С. 7].

По Каратузскому району к 12 июня 1936 года было проведено 6 собраний (профсоюз с. Каратузское 148, колхоз им. Молотова 80, колхозов имени Стаханова и «Майское утро, Н-Буланский сельсовет, медицинские работники с. Каратуз,

колхоз им Щетинина Еловского сельсовета) на которых присутствовало около 600 человек. Проект получил одобрение и была отмечена «забота о женщине и детях» [1, С. 11].

По Абанскому району к 12 июня 1936 года было проведено 27 общих собраний (24 колхоза (Сибирских партизан, Пламя, Пробуждение пахаря, им. Фрунзе, Ленинский путь, Форпост) леспромхоз, МТС, молодежь, учителя и служащие районного центра) силами 43 агитаторов на которых присутствовало около 1705 человек. С агитаторами был проведен предварительный инструктаж. Проект постановления был опубликован в районной газете «За большевистские темпы» и отдельными листовками, которые были разосланы по всем сельсоветам и колхозам. Собрания колхозников проходили с большой активностью, проект получил одобрение и поддержку, отмечается «забота о женщине-матери и детях» [1, С. 12].

В докладных записках особое внимание было уделено предложениям мер помощи и запрета по отношению к многодетной семье. Большинство предложений касались материальной поддержки матери и семьи: *материальная помощь роженицам* (приравнять колхозниц в отпусках по беременности с работницами (4 месяца), увеличить помощь родившим близнецов, увеличить помощь колхозницам, многодетным колхозницам оказывать помощь из кассы взаимопомощи колхоза в том же размере, как и работницам, дифференцировать материальную помощь роженицам в зависимости от их материальной обеспеченности (приоритет находящимся в трудных материальных условиях), установить пособие для женщин, потерявших трудоспособность после частых тяжелых родов) [1, С. 6-14]; *пособие на кормление* (изменить пункт в проекте о пособиях на кормление, отменив их выдачу, получающим более высокий оклад, а получающим меньшие оклады установить более высокий размер пособия на кормление, установить размер пособия по соцстраху на кормление ребенка матери-студентке до 70 рублей в месяц); *пособия многодетным* (давать единовременные пособия за 5 ребенка [1, С. 11]), за 6 ребенка – выплаты в 1000 (2000) рублей в год в течении 5 лет и 5000 рублей при рождении 10-го ребенка [1, С. 6-9, 12], установить материальную помощь нетрудоспособным многодетным матерям если мужья умерли или инвалиды (на обеспечение детей), а в случае смерти жены оказывать государственную помощь нетрудоспособному мужу, оставшемуся с 3-4 детьми [1, С. 6 и 9], дифференцировать помощь многодетным исходя из числа трудоспособных детей [1, С. 6], предоставить льготы по молокосдаче (даже освободить) многодетным родителям в деревне [1, С. 8].

Часть вопросов, которые обсуждались на собраниях, касались уточнения статуса многодетной (многодетной) матери, предлагалось считать многодетными не с 7, а с 5 детей, а выдавать пособия уже с 5 ребенка. Среди вопросов, обозначенных в ходе обсуждения проекта были например такие: имеет ли право семья на получение государственной помощи на 8-го ребенка если это дети от двух браков в сумме? имеют ли право на государственную помощь на 8-го и последующего ребенка, если дети уже взрослые или же это не зависит от возраста детей? [1, С. 9].

К социальным мерам поддержки многодетной семьи можно отнести предложения по улучшению жилищных условий как многодетным семьям так и семейным студентам [1, С. 9], усилению помощи «старым матерям», сумевшим вырастить и воспитать своих детей, оказанию помощи детям-сиротам, воспитывающимся у колхозников в семьях [1, С. 13], оказанию медицинской помощи роженицам (иметь при каждой районной больнице врача-специалиста по женским болезням, а также квалифицированных акушеров [1, С. 8]) и открытие родильных домов и хат, акушерских пунктов («скорее и больше открыть родильных домов на селе») [1, С. 9-14].

Предлагаемые населением меры социально-педагогической поддержки многодетных семей в Красноярском крае в 1936 году касались открытия детских площадок и яслей, организовать не сезонные а постоянные ясли и детские сады в колхозах Енисейского, Абанского и Каратузского районов; организация медицинской помощи детям (обеспечить детские учреждения квалифицированным персоналом, в сельской местности закрепить местных медицинских работников к определенным «кустам» и на них возложить ответственность за обслуживание всех детских учреждений при колхозах (не реже одного раза в 10 дней) и дополнительно запланировать врача по обслуживанию детских учреждений (детучреждений) [1, С. 6-9].

Не останавливаясь подробно, отметим, что большое внимание при обсуждении Проекта постановления было уделено общественностью запретительным мерам, связанным с запретом аборт и наказанием всех его участников («бабкам», врачам и пациенткам); наказанием за разводы и уклонение от алиментов и регистрации брака. Представляют интерес те предложения, которые касались положения и статуса ребенка: предусмотреть меры наказания матерям бросающих своих детей [1, С. 8, 11], усилить ответственность родителей за безнадзорность детей и издевающихся над ребенком [1, С. 11], усилить ответственность родителей за плохое воспитание детей и скверное обращение с ними [1, С. 13]. Особое место среди предложений занимали просветительские меры: через специальную литературу больше популяризировать профилактические мероприятия, предупреждающие беременность [1, С. 6], разъяснять женщинам вред абортов силами медработников [1, С. 11].

После завершения обсуждения (в середине июня 1936 года), материалы были обобщены и проанализированы, отправлены в ЦИК и СНК СССР и уже 27-28 июня 1936 года Постановление было принято. Впервые меры поддержки, целью которых было поощрение рождаемости, были установлены многодетным матерям Постановлением ЦИК и СНК СССР от 27 июня 1936 г. (27 июня 1936 г. № 65/1134 // Опубликовано в № 149 Известий ЦИК Союза ССР и ВЦИК от 28 июня 1936 г.) «О запрещении абортов, увеличении материальной помощи роженицам, установлении государственной помощи многодетным, расширении сети родильных домов, детских яслей и детских домов, усилении уголовного наказания за неплатеж алиментов и о некоторых изменениях в законодательстве о разводах» [4].

Согласно Постановления, «помощь роженицам для приобретения необходимых предметов для ухода за новорожденным (45 руб.), на «кормление ребенка» (10 руб. в месяц), длительность отпуска до и после родов (4 месяца (56+56 дней)). Многодетным («многодетным матерям») имеющим 6 детей, при рождении каждого следующего ребенка устанавливалось пособие в размере 2000 рублей ежегодно в течение пяти лет со дня рождения ребенка, а матерям, имеющим 10 детей – единовременное пособие при рождении каждого следующего ребенка в 5000 рублей и со второго года ежегодное пособие в 3000 рублей, выдаваемое в течении последующих 4 лет со дня рождения ребенка» [4, С. 511].

Многодетной (многодетной) статус в 1936 году устанавливался по заявлению (с 7 ребенка). Летом 1936 года начался прием документов и заявлений от многодетных матерей и были созданы комиссии по проверке при каждом райисполкоме (РИК) Красноярского края. Архивные материалы показывают, что в Красноярском крае с 1.07.1936 по 20.10.1936 было принято 1372 заявления от многодетных матерей [1, С. 2], большинство из которых было неверно оформлено и не имело необходимых документов (справка сельсовета, выписка из похозяйственной книги, справка из школы, справка от врача, заявления свидетелей, выписка из паспорта).

Президиум Красноярского крайисполкома установил в 1936 году выдачу пособий на сумму 1 000 014 рублей, из них выдано на руки 360 многодетным семьям 875 000 рублей (около 2430 рублей на семью) [1, С. 4]. Средняя пенсия в те годы в РСФСР составляла 25-50 рублей, уборщица получала 80-100 рублей, учитель – 250-400 рублей; чернорабочий – 150-220 рублей; врач – 150-400 рублей; мелкий служащий – 130-180 рублей; квалифицированный инженер – 400-850 рублей; рабочий-стахановец – 1,3 тыс. – 2,5 тыс. рублей [5]. Мы видим, что материальная поддержка многодетным матерям соотносилась с зарплатой мелкого служащего (чернорабочего) и нижним порогом зарплаты учителя и врача.

В принятом Положении значительное внимание уделялось расширению сети родильных домов и качеству медицинского обслуживания женщины-матери (запланировано открытие в селах Енисейского района трех родильных домов, в селах Каратузского района двух, в селах Абанского – пяти [1, С. 9-14], расширение сети детских яслей и садов (например, Енисейский лесозавод открыл детскую площадку на 100 детей и детские ясли на 80 детей; Маклаковский лесозавод открыл детскую площадку на 50 детей, планировалось открытие стационарных детских садов в Енисейском, Каратузском и Абанском районах [1, С. 6-12]). Контроль за развертываем детских садов в регионах возлагался на Наркомпрос (отделы) и исполнительные комитеты края и районов. Наркомпрос обязали подготовить в 1936 году 50 000 воспитателей [4, С. 514].

Характеризуя многодетные семьи Красноярского края, в архивных документах говорится, что из общего числа всего 2 семьи служащих (жена учителя и жена бухгалтера). Большинство многодетных семей относится не к коренному населению Красноярского края, а к прибывшим из центральных областей России, Украины и Белоруссии, отмечается совершенно незначительное число «многосемейных националов» из Хакасии, Таймырского и Эвенкийского округов [1, С. 4].

Выводы. В ходе исследования нами были выявлены и охарактеризованы социально-педагогические аспекты поддержки многодетных семей, которые помимо государственных мер материальной поддержки включали расширение сети родительных домов и «хат», стационарных детских яслей и садов; обеспечение медицинским обслуживанием сети этих учреждений и специалистами. Организация просветительской работы со стороны медиков и педагогов по отношению к женщине-матери и детям.

Литература:

1. Государственный архив Красноярского края (ГАКК). Фонд Ф.П. 26 Красноярский комитет ВКП(б). Описание 1. Дело 400. Справки, докладные записки об оказании помощи многодетным семьям.
2. Завьялова, О.В. Роль органов ЗАГС СССР в обеспечении государственной поддержки многодетных семей на Дальнем Востоке в 1930-х гг. / О.В. Завьялова // Эхо веков. – 2020. – № 2. – С. 89-97
3. Иванов, А.В. Теория и практика воспитания в России и за рубежом / А.В. Иванов. – Москва: Перспектива, 2015. – 470 с.
4. Постановление центрального исполнительного комитета и совета народных комиссаров. «О запрещении абортов, увеличении материальной помощи роженицам, установлении государственной помощи многосемейным, расширении сети родильных домов, детских яслей и детских садов, усилении уголовного наказания за неплатеж алиментов и о некоторых изменениях в законодательстве о разводах» № 65/1134 [от 27 июня 1936 г.] // Опубликовано в № 149 Известий ЦИК Союза ССР и ВЦИК от 28 июня 1936 г. – URL: Постановление центрального исполнительного комитета и совета народных комиссаров. «О запрещении абортов, увеличении материальной помощи роженицам, установлении государственной помощи многосемейным, расширении сети родильных домов, детских яслей и т.д.» (дата обращения: 29.01.25)
5. Примерный уровень зарплат в 1937-1938 годах (в рублях, без учета принудительных пятнадцатипроцентных вычетов) // Журнал «Коммерсантъ Наука». – 2022. – № 3. – 30 с. – URL: Примерный уровень зарплат в 1937-1938 годах (в рублях, без учета принудительных пятнадцатипроцентных вычетов) (дата обращения: 29.01.25)
6. Стаценко, А.В. Семейная политика советского государства в 1920-1930-е годы / А.В. Стаценко // Журнал «Научное Образование». – URL: www.na-obr.ru (дата обращения: 30.01.25)
7. Ярославцева, Т.А. Регистрация актов гражданского состояния: история и современность (на примере Хабаровского края) / Т.А. Ярославцева // Гуманитарный вектор. – 2020. – Т. 15. – № 6. – С. 132-138
8. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» № 309 от 7 мая 2024 г. – URL: Указ Президента Российской Федерации № 309 от 07.05.2024 г. – Президент России (kremlin.ru) (дата обращения: 17.09.24)
9. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL: Указ Президента Российской Федерации № 809 [от 09.11.2022 г.] (дата обращения: 20.11.24)

Педагогика

УДК 378.2

преподаватель Кондратова Мария Александровна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

преподаватель Чудина Наталья Владимировна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Аннотация. Статья посвящена вопросу влияния проектной деятельности на профессиональное становление студентов - будущих педагогов. Авторы статьи подчеркивают, что внедрение проектной деятельности в школьное обучение является одним из перспективных направлений современного образования. Однако педагоги школ сталкиваются со множеством трудностей при работе над проектами со школьниками. В этой связи представляется актуальным формирование у студентов педагогических профессий проектных навыков. Именно они дадут возможность будущим педагогам развить профессионально важные качества и умения, необходимые для будущей профессии. Особенно важно предоставление студентам в ходе профессионального образования возможности собственного участия в проектной деятельности. Значимость включения студентов в работу над профессионально ориентированными проектами основана на проведенном авторами опросе в студенческой среде. В статье представлен опыт организации и осуществления со студентами проектов «Факультет анимации» и «Квестлэнд». Авторами раскрываются задачи работы над данными студенческими проектами. Статья включает подробное описание этапов проектной деятельности, осуществленной со студентами.

Ключевые слова: образование, воспитание, обучение, проектная деятельность, анимация, веб-квест.

Annotation. The article explores the impact of project-based activities on the professional development of students training to become educators. The authors emphasize that integrating project-based learning into school education is one of the promising directions in modern pedagogy. However, school teachers often encounter numerous challenges when working on projects with students. In this regard, the development of project-related skills among future educators becomes particularly relevant, as these skills enable them to cultivate professionally significant qualities and competencies essential for their careers. A key aspect of professional

education is providing students with opportunities to actively engage in project-based activities. The importance of involving students in professionally oriented projects is supported by a survey conducted by the authors among university students. The article presents the experience of organizing and implementing two student projects: «Faculty of Animation» and «Questland». The authors outline the objectives of these projects and provide a detailed description of the stages of project implementation carried out with students.

Key words: education, upbringing, training, project activities, animation, web quest.

Введение. Применение метода проектов в современной школе является важнейшим ресурсом для достижения планируемых результатов образования, именно проектная деятельность дает возможность для того, чтобы формировать у детей активную позицию по отношению к собственному обучению, формирует навыки тайм-менеджмента, развивает творческое мышление и учит решать нестандартные задачи.

Проектная деятельность – от постановки цели проекта, выбора актуальной и интересной для самого ученика темы, до защиты и презентации полученного результата, создания продукта проектной деятельности, позволяет формировать важнейшие мыслительные навыки [4].

Однако при организации проектной деятельности учителя сталкиваются с рядом трудностей. Так, педагоги, внедряющие проектную деятельность в образовательный процесс, акцентируют внимание на том, что организация и проведение проектной деятельности требует значительных временных затрат на планирование и сопровождение детей в ходе работы над проектом. Проекты могут требовать специальных материалов и оборудования, широких знаний в области компьютерных технологий, доступа к информации и экспертам.

Наиболее часто учителя и администрация школ обращают внимание на недостаточность методической подготовки педагогических кадров к работе над проектами. Отсутствие методических рекомендаций, опыта, понимания смысла и специфики проектной деятельности также может затруднять использование данного метода в педагогической практике. В тоже время опросы, проводимые среди педагогического сообщества, показывают, что учителя выделяют достоинства метода проектов – именно этот метод дает возможность развивать самостоятельность школьников, позволяет выстроить субъект-субъектные отношения между педагогом и воспитанниками, поддержать инициативу учеников. Кроме того, в ходе проектной деятельности у обучающихся формируются коммуникативные навыки, они получают опыт исследовательской деятельности.

Все это обуславливает необходимость уже на этапе профессионального становления не только познакомить будущих педагогов с особенностями использования проектной деятельности на разных этапах обучения школьников, но и создать поле возможностей для собственного участия в работе над проектами. Включенность студентов в проекты, связанные с будущей профессиональной деятельностью, позволяет снять страх перед осуществлением данной работы с учениками в будущем.

Проектная деятельность играет ключевую роль в профессиональном становлении студентов педагогических специальностей, способствуя их конкурентоспособности на рынке труда [3]. Она формирует важные навыки, такие как креативность, организованность и умение работать в команде, что важно для успешной карьеры учителя. Кроме того, вовлечение студентов в проектную деятельность развивает их творческий потенциал и помогает интегрировать теоретические знания с практикой, что повышает мотивацию к обучению и профессиональному росту. Данные компетенции соответствуют современным требованиям образовательной системы и позволяют выпускникам более эффективно адаптироваться к профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. С целью изучения отношения студентов к проектной деятельности нами было проведено анкетирование студентов второго и третьего курсов педагогического колледжа. Студенты ответили на следующие вопросы:

1. Как вы понимаете термин «проектная деятельность»?

2. Участвовали ли Вы в проектной деятельности? По 10-бальной шкале оцените, насколько полезна была для Вас проектная деятельность.

3. Опишите, с какими трудностями Вы сталкивались во время работы над проектом?

4. Считаете ли Вы необходимым внедрение проектной деятельности в обучение дошкольников и школьников? Аргументируйте свой ответ.

5. По 10-бальной шкале оцените свою готовность к осуществлению проектной деятельности с воспитанниками и учениками в ходе производственной практики и будущей профессиональной деятельности.

Анализ ответов студентов показал, что все они участвовали в работе над проектами в ходе школьного обучения, так как в программу школьного образования введен предмет «Индивидуальный проект», однако то, насколько полезно было участие в проектной деятельности обучающиеся оценили по-разному. 70% студентов считают, что работа над школьным проектом была неинтересной, лишней. Причем многие отмечают, что сами педагоги, которые вели данный предмет, не заинтересованы в преподавании и не владеют в достаточной мере навыками организации проектной деятельности.

Приведем несколько примеров ответов студентов: «проект превратился практически в написание диссертации – мы должны были написать теоретическую главу, определить предмет, гипотезу исследования, сделать текст «научнообразным», однако нас этому не учили», «сначала мне было интересно работать над проектом, ведь нам дали возможность самостоятельно выбрать интересную нам тему, однако в ходе работы я столкнулся с проблемой подбора методов исследования и определения продукта проекта, но помощь мне оказали не кураторы проекта, а мои родители», «наш педагог не смог точно объяснить нам, что такое продукт проекта, поэтому у многих продуктом стала лишь презентация к исследованию, и уже в дальнейшем профессиональном обучении я узнал, что продуктом может быть видеоролик, альбом, модель и многое другое». Как видно из представленных высказываний студентов, у них не было сформировано представление об основных ключевых аспектах проектной деятельности, поэтому работа над проектом была недостаточно глубокой, а иногда и совершенно формальной. В тоже время те студенты, которые поставили высокие баллы, оценивая пользу проектной деятельности, аргументировали свою оценку тем, что проектная деятельность помогла им точнее определиться с областью собственных интересов, стала дополнительным стимулом для дальнейшего профессионального выбора.

Однако надо заметить, что во всех ответах данной группы студентов звучала благодарность тем педагогам, которые на протяжении всех этапов работы над проектом оказывали им помощь. Например, студенты написали о том, что вместе с педагогом они обсудили и составили список возможных продуктов проекта под выбранную тематику, им помогали сориентироваться в том, какие методы исследования существуют в разных науках, как определить актуальность своего проекта.

Анализ ответов студентов также показал, что несмотря на подчас негативный опыт участия в проектной деятельности, они понимают и возможности, перспективы, которые открывает использование метода проектов в обучении.

Подавляющее большинство респондентов (82%) ответили, что проектная деятельность в обучении необходима. В качестве аргументов, в ответах студентов приводились широкие возможности проектной деятельности в формировании тех навыков, над которыми недостаточно работают в ходе, например, школьного обучения. Это умение проводить исследовательский поиск, самостоятельно определять цель своей деятельности, планировать.

В тоже время студенты уже знают, что данные навыки лежат в основе метапредметных планируемых результатов, заложенных в федеральных государственных образовательных стандартах разных ступеней школьного образования. Отвечая на последний вопрос анкеты, оценивая свою готовность к внедрению проектной деятельности в практику работы с воспитанниками и учениками, лишь 43% студентов оценили ее как высокую. Средний уровень готовности зафиксировали 24%, а 33% оценили свою готовность как низкую.

Таким образом, представляется целесообразным включение студентов в работу над профессионально направленными проектами, как с целью формирования их навыков проектной деятельности, понимания ее ключевых аспектов, так и для формирования их готовности к организации проектной деятельности в образовательных учреждениях.

С целью совершенствования общих и профессиональных компетенций студентов среднего профессионального образования по специальностям «Специальное дошкольное образование» и «Коррекционная педагогика в начальном образовании» были организованы образовательные проекты «Факультет анимации» и «Квестлэнд». Рассмотрим проект «Факультет анимации» более подробно.

За последние пять лет в области анимации и её применения в образовательных учреждениях, особенно в педагогических колледжах, было проведено множество исследований. Основные направления этих исследований включают педагогический потенциал анимации, методы её внедрения в учебный процесс и влияние на развитие студентов.

Одним из ключевых аспектов является педагогический потенциал мультипликации. Исследования показывают, что анимация может служить мощным инструментом для улучшения восприятия учебного материала, особенно у детей дошкольного и младшего школьного возраста. В частности, мультипликация способствует развитию когнитивных навыков и эмоционального интеллекта у детей. Однако также поднимаются вопросы о негативном влиянии некоторых анимационных материалов на поведение детей, что требует тщательного выбора контента для образовательных целей. Данные проблемы представлены в работе Е.Б. Булавиной [1].

Студенты педагогических колледжей активно участвуют в создании анимационных проектов. Учебные программы позволяют им выбирать специализации, такие как мультимедийный дизайн и анимация, что способствует развитию их профессиональных навыков. Важной частью обучения является практическое применение знаний, когда студенты создают собственные анимационные ролики, что помогает им не только освоить технические аспекты, но и развивать креативность и командную работу.

Несмотря на положительные результаты использования анимации в образовании, существует ряд проблем. Например, недостаток системных научных исследований о влиянии мультипликации на психическое развитие детей остаётся особенно актуальным. Также необходимо разработать комплексные подходы к созданию образовательного контента с использованием анимации для достижения лучших результатов в обучении [2].

Таким образом, исследования последних пяти лет подтверждают значимость анимации как инструмента профессионального развития студентов. Будущие педагоги получают возможность реализовывать свои творческие идеи, создавая анимационные ролики, что способствует их профессиональному росту и подготовке к будущей карьере в сфере образования. В то же время необходимо продолжать изучать влияние анимации на развитие учащихся и совершенствовать подходы к её применению в учебном процессе.

Таким образом, целью проекта «Факультет анимации» стало совершенствование профессиональных навыков студентов педагогических специальностей посредством применения цифровых технологий в области визуального творчества.

Среди задач проекта можно выделить следующие:

- Развитие творческих навыков: студенты учатся создавать оригинальные анимационные видеоролики, что помогает развить их креативность и художественное восприятие.
- Освоение технологий: участники проекта знакомятся с современными программами и инструментами для создания анимации, такими как Adobe Animate, Toon Boom или аналогичными приложениями.
- Педагогическая направленность: студенты разрабатывают контент, соответствующий образовательным стандартам для дошкольников и младших школьников, что помогает им лучше понять возрастные особенности детей, основные направления их развития.
- Командная работа: проект реализуется в группах, что способствует развитию навыков сотрудничества и коммуникации.

К ожидаемым результатам проекта мы отнесли, прежде всего, повышение квалификации студентов - участники проекта получают практические навыки работы с анимационными программами и учатся создавать образовательный контент. Кроме того, они создают полезный контент, который могут использовать как в ходе производственной практики, так и в будущей профессиональной деятельности. Мы считаем, что к результатам проекта можно отнести и развитие критического мышления, ведь студенты учатся анализировать свою работу и работать с критикой, что также важно для их будущей профессиональной деятельности. Проект имеет длительный срок реализации, продукты проектной деятельности студенты представляют на мастер-классах, производственной практике, научных студенческих конференциях и т.д.

Выделим этапы реализации проекта.

1. Подготовительный этап.

На данном этапе происходило обучение основам анимации: проведение мастер-классов по мультипликации и созданию видеороликов, изучение целевой аудитории: анализ потребностей и интересов детей дошкольного и младшего школьного возраста.

2. Разработка концепции видеоролика.

Студенты выбирали актуальные произведения детских писателей, содержание которых соответствует требованиям программ развития и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста, интересам и потребностям современных детей. Наиболее сложным на данном этапе стало написание сценария с учетом возрастных особенностей целевой аудитории. Давая рефлексивный отзыв на данный этап, студенты отмечали, что разработка сценария для анимационных роликов опирается на понимание структуры повествования, драматургии, требует специфических навыков. В связи с возникшими сложностями вместе с куратором проекта студента просмотрели ряд анимационных роликов, разбирали те ключевые элементы, которые удерживают внимание зрителя, обсуждали интересные сюжетные линии.

3. Создание анимационного ролика.

На данном этапе основополагающим стал дизайн персонажей, они должны были стать яркими, привлекательными для детской аудитории. Студенты осваивали техники оживления персонажей, включая основы движения, тайминг и ритм, что важно для создания выразительных анимаций.

На этом же этапе студенты, используя выбранное программное обеспечение, создавали анимационный ролик. В ходе работы с программным обеспечением студенты изучили различные программы для анимации, такие как Adobe Animate и Blender. Данный этап завершается озвучкой – запись голосов персонажей и добавление музыкального сопровождения потребовало от студентов речевых навыков, ораторских умений, способности проанализировать и отобрать музыкальный материал.

4. Презентация результатов.

На этапе презентации был организован просмотр созданных работ в образовательных учреждениях и обсуждение результатов работы, получение обратной связи от зрителей и преподавателей.

Рассмотрим несколько примеров снятых видеоматериалов.

Анимация по сказке «Упрямые козы» создавалась с целью использования в работе по воспитанию положительных нравственных качеств детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

Анимация по сказке «Лиса и журавль» рассчитана на просмотр с детьми старшего дошкольного возраста и может быть использована в качестве дополнительного материала в работе по воспитанию положительных нравственных качеств детей дошкольного возраста, в том числе и детей инклюзивных групп.

Анимационный ролик по рассказу К.Д. Ушинского «Спор деревьев» снят для активизации интереса детей дошкольного возраста к восприятию художественных произведений, помогает визуализировать информацию и способствует лучшему пониманию сюжета.

Проект по созданию анимационных видеороликов для детей дошкольного и младшего школьного возраста представляет собой уникальную возможность для студентов педагогического колледжа развить свои навыки в области технологий и педагогики. Он не только обогащает их опыт, но и вносит значительный вклад в образование подрастающего поколения, делая его более интересным и доступным.

Рассмотрим более детально проект «Квестлэнд», в котором принимали участие студенты, обучающиеся по специальностям «Коррекционная педагогика в начальном образовании» и «Специальное дошкольное образование». Современное образование требует от будущих педагогов не только глубоких знаний, но и умения использовать инновационные технологии в обучении. Одним из активных методов обучения, позволяющим добиваться качественных образовательных результатов, создавать высокую мотивацию к учебной деятельности, является создание образовательных веб-квестов. Проектный цикл по разработке веб-квеста включал следующие этапы:

1. На первом этапе, который состоял из нескольких встреч с участниками проекта, были определены целевые аудитории для разработки веб-квестов – дети дошкольного и младшего школьного возраста. В ходе обсуждения цели проектной деятельности в данных возрастах студентам было предложено сформулировать цель и задачи как можно конкретнее, уйти от обобщенных формулировок. В этой связи студентов познакомили с технологией SMART, которая позволяла конкретизировать цель, определить ее актуальность, достижимость, обозначить сроки выполнения.

Вторым направлением целеполагания и планирования на данном этапе стало определение собственных целей развития – каждому студенту было необходимо записать, что даст участие в разработке веб-квестов лично ему, какие профессиональные задачи он научится решать. Студенты, разделившись на подгруппы, создавали «матрицу компетенций», определяя, какие навыки потребуются для участия в проекте. Со студентами была проведена дискуссия по выбору тем веб-квестов, которые были бы не только интересны дошкольникам и младшим школьникам, но и давали бы возможность формировать у них определенные познавательные действия. Так, для проведения веб-квеста в коррекционной школе, где учатся ребята с нарушениями интеллекта и задержкой психического развития была выбрана тема «Кем я хочу стать в будущем», в рамках которой студенты отобрали те современные профессии, которые доступны для людей с подобными нарушениями, например, мозаичник, ткач, садовник и при этом школьники мало знакомы с данными профессиональными областями. Студентами были созданы анимированные персонажи, которые на каждом этапе веб-квеста предлагали школьникам игровые задания по данным профессиям, рассказывали об интересных фактах, задавали вопросы.

2. Следующим этапом стало обсуждение ресурсов, необходимых для разработки веб-квестов. Студенты познакомились с различными платформами, позволяющими создать образовательные задания для веб-квестов. Здесь представляется актуальным подключение к работе со студентами преподавателей информатики, которые могут продемонстрировать разнообразные возможности современных компьютерных программ соответствующей направленности. Так, в ходе занятий студенты учились работать с нейросетями «Kandinsky», «Шедеврум» и создавать с их помощью рисунки для презентаций в той или иной стилистике. Надо отметить, что в обратной связи, которая была обязательной после каждого этапа работы над проектом и фиксировалась обучающимися в рефлексивном дневнике, студенты отмечают, что самым трудным на этом этапе стало создание образовательных заданий, которые бы имели не только «знаниевый» компонент, но и развивали мышление детей с опорой на зону их ближайшего развития. Кроме аккумуляции психолого-педагогических знаний, полученных в ходе профессионального обучения, цифровой грамотности, студентам потребовались навыки поиска информации, исследовательские навыки, умение планировать, а также навыки самоорганизации и управления временем.

3. На заключительном этапе разработанные веб-квесты были проведены в образовательных организациях, после чего совместно с педагогами образовательных учреждений и куратором проекта была осуществлена рефлексия результатов.

Выводы. По результатам работы над проектами «Квестлэнд» и «Факультет анимации» были проведены аналитические семинары, в ходе которых студенты совместно с преподавателями - кураторами проектов, анализировали возможности проектной деятельности. Основной целью семинаров стало не только определение результатов проектной деятельности, но и обсуждение перспектив и сложностей внедрения проектной деятельности в обучение школьников. Большинство студентов считают, что участие в проектах помогло им глубже осознать необходимость использования метода проектов в школе, почувствовать уверенность перед началом педагогической практики и желание применить полученные навыки в ходе работы с детьми.

Литература:

1. Булавкина, Е.Б. К вопросу об использовании мультипликации и анимации в образовательном процессе / Е.Б. Булавкина // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2023. – № 1. – С. 8-13
2. Методические рекомендации по организации проектного обучения в образовательных организациях среднего профессионального образования / И.С. Казакова, Е.Ю. Миньяр-Белоручева, М.С. Емельяненко, С.В. Герасименко. – Москва: ФГБОУ ДПО ИРПО, 2022. – 90 с.
3. Газизова, Т.В. Подготовка студентов педагогического вуза к проектной деятельности / Т.В. Газизова, Т.А. Колесникова, А. И. Пеленков // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 79-83
4. Попова, Т.А. Проектная деятельность в образовательном пространстве / Т.А. Попова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 3. – С. 252-265

УДК 377.5

аспирант, начальник административно-хозяйственного управления Короленко Олег Игоревич

Автономная некоммерческая организация «Федеральный центр беспилотных авиационных систем» (г. Москва);

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

города Москвы «Московский государственный университет спорта и туризма» (г. Москва)

СОДЕРЖАНИЕ КОМПЛЕКСНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА БПЛА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В настоящее время использование технических средств в частности беспилотных авиасистем в разных сферах жизни общества стало неотъемлемой частью социально-экономической ситуации. Применение этих систем расширилось и в спортивной сфере, где возникли высокотехнологичные виды спорта, такие как дронрейсинг. В связи с этим стал очевидным высокий уровень кадрового голода специалистов по изготовлению, эксплуатации, ремонту, программному и техническому обеспечению беспилотных летательных аппаратов (БПЛА). Учитывая разносторонний характер профессиональной деятельности таких специалистов, авторы поставили целью разработать научно обосновать и апробировать модель и программу комплексной подготовки специалиста БПЛА в современных социально-экономических условиях. Результатом исследования стали принципы организации подобной подготовки в режиме сетевого сотрудничества, а также основные модули содержания, представленные в материалах данной статьи. Среди ведущих принципов сетевого взаимодействия основными являются: добровольность и целевая согласованность партнеров сетевого сотрудничества; множественность планов взаимодействия; поддержка и развитие инициативы и инноваций; четкое распределение функций образовательных партнеров. Приведены результаты опроса работодателей, которые позволили обосновать адекватность выбора принципов и содержания образования для указанных кадров. Материалы статьи будут полезны организаторам образования в сфере беспилотных авиасистем, а также преподавателям образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования осуществляющим подготовку и переподготовку кадров в сфере управления БПЛА.

Ключевые слова: принципы сетевого сотрудничества, специалисты по управлению беспилотными авиационными системами, беспилотные летательные аппараты, дронрейсинг, оператор БПЛА, комплексная подготовка.

Annotation. Currently, the use of technical means, in particular unmanned aircraft systems, in various spheres of society has become an integral part of the socio-economic situation. The use of these systems has expanded in the sports field, where high-tech sports such as drone racing have emerged. In this regard, the high level of personnel shortage of specialists in the manufacture, operation, repair, software and technical support of unmanned aerial vehicles (UAVs) has become obvious. Given the diverse nature of the professional activities of such specialists, the authors set out to develop a scientifically justified and tested model and program for comprehensive training of a UAV specialist in modern socio-economic conditions. The research resulted in the principles of organizing such training in the mode of network cooperation, as well as the main content modules presented in the materials of this article. Among the leading principles of networking, the main ones are: voluntariness and targeted consistency of network cooperation partners; multiplicity of interaction plans; support and development of initiatives and innovations; clear distribution of functions of educational partners. The results of a survey of employers are presented, which made it possible to justify the adequacy of the choice of principles and content of education for these personnel. The materials of the article will be useful to the organizers of education in the field of unmanned aircraft systems, as well as to teachers of educational organizations of secondary vocational and higher education engaged in training and retraining of personnel in the field of UAV management.

Key words: principles of network cooperation, specialists in the management of unmanned aircraft systems, unmanned aerial vehicles, drone racing, UAV operator, comprehensive training.

Введение. В последние десятилетия развитие беспилотных летательных аппаратов (БПЛА) становится одной из наиболее динамичных и инновационных сфер авиационной и информационных технологий. БПЛА находят широкое применение в самых разнообразных отраслях, от сельского хозяйства и транспорта до экологии и обороны. Учитывая стремительное развитие технологий и их интеграцию в социально-экономическую структуру современного общества, требования к подготовке специалистов в области БПЛА значительно возросли [3]. Специалисты должны не только обладать глубокими техническими знаниями и навыками, но и быть готовыми к работе в условиях быстро меняющегося рынка и высокой конкуренции. Комплексная подготовка таких специалистов становится ключевым фактором обеспечения их конкурентоспособности и способности решать задачи междисциплинарного характера.

Введение современных БПЛА в различные сферы человеческой деятельности обусловлено их уникальными возможностями и преимуществами, такими как высокая мобильность, способность к выполнению задач в труднодоступных и опасных для человека зонах, а также экономическая эффективность. С каждым годом растет количество областей применения беспилотников: от мониторинга сельскохозяйственных угодий и обследования инженерных сооружений до проведения научных исследований, и спасательных операций. Особо внимание уделяется моделям подготовки специалистов беспилотных летательных систем, обеспечивающих непрерывную связь теории и практики, а также методам и подходам, направленным на формирование комплексной готовности кадров к управлению БПЛА. Однако столь широкое использование БПЛА требует от специалистов глубокого понимания не только технических аспектов управления и эксплуатации данных аппаратов, но и знаний в области законодательства, безопасности и этики [1, 2].

Комплексная подготовка специалистов в сфере БПЛА включает в себя несколько ключевых аспектов, таких как теоретическая и практическая подготовка, обучение по вопросам безопасности, правовое регулирование использования БПЛА, а также развитие управленческих умений [5, 6]. В условиях современной социально-экономической реальности, где инновации и технологические достижения играют решающую роль, становится очевидным, что традиционные методы подготовки специалистов требуют пересмотра и адаптации [4]. В данной статье рассматриваются основные компоненты комплексной подготовки специалистов в области БПЛА, а также предлагаются рекомендации по совершенствованию образовательных программ с учетом современных вызовов и тенденций.

Изложение основного материала статьи. В качестве основных методов исследования нами был выбран анализ нормативно-правовой базы в области подготовки специалистов беспилотных авиационных систем, опрос потенциальных работодателей в сфере БПЛА. Экспертами в данной работе выступили работодатели, в соответствии с потребностями которых сформирована программа подготовки специалистов беспилотных авиасистем, среди них были представлены: федерация дронрейсинга имеющая потребность в тренерских кадрах операторов БПЛА, а также в специалистах по ремонту и техническому сопровождению авиационных систем, также представители производственной сферы, занимающиеся разработкой и изготовлением аппаратов, а также специалисты по программированию беспилотных авиасистем [7]. Таким

образом, эксперты представляли собой весь спектр социально-экономических потребностей специалистов по БПЛА, общая численность группы экспертов 27 человек. Им было предложено выбрать то, выпускники каких программ были бы ими более востребованы: унитарных, представляющих одно направление, только ремонт или только программирование аппаратов или же комплексных, где выпускник является одновременно оператором, тренером, эксплуатационником, программистом или конструктором, т.е. специалистом универсалом.

Результаты исследования. Мнения экспертов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты опроса экспертов по востребованности выпускников специалистов по БПЛА

Направления выпускников	Востребованность в %
Операторы БПЛА	14%
Сборщики и ремонтники БПЛА	16%
Сборщики, ремонтники и конструкторы	7%
Операторы и тренеры	24%
Универсалы	39%

Исходя из анализа результатов, представленных в таблице 1, мы видим, что среди востребованных специалистов по БПЛА являются операторы и тренеры (24%), и в большей степени как отметили эксперты – это универсалы (39%) имеющие опыт как в управлении БПЛА, так и в сборке, ремонте и наличии компетенций, позволяющих вести тренерскую деятельность.

Еще одним вопросом представленным работодателем, был вопрос о том, каким образом лучше всего организовывать на их взгляд образовательный процесс, результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты опроса экспертов по организации образовательного процесса по подготовке специалистов в области БПЛА

Условия организации образовательного процесса	Востребованность в %
В условиях партийно-образовательной организации	3%
В условиях системы ДПО	15%
В условиях политехнического Вуза	19%
В условиях реальной профессиональной деятельности	21%
В рамках сетевого сотрудничества	42%

Говоря об организации образовательного процесса по подготовке специалистов в сфере БПЛА, эксперты отметили, что такая подготовка должна осуществляться в рамках сетевого сотрудничества политехнических, спортивных образовательных организаций, с включением производственной практики. Это объясняется тем, что в процессе подготовки у обучающихся будут сформированы все необходимые компетенции для успешной профессиональной реализации и конкурентоспособности на рынке труда. Особенно важно становится сформировать у обучающихся не только ключевые умения технической направленности и эксплуатации БПЛА, но и создать такие условия при которых будут формироваться управленческие, тренерские, и организаторские компетенции что позволит провести плавную адаптацию к новым профессиональным вызовам.

Также экспертам предложено выделить принципы избранного вида сетевого сотрудничества и расположить их в порядке наиболее важного для успешности подготовки кадров БПЛА (таблица 3).

Таблица 3

Принципы сетевого сотрудничества, обеспечивающие успешность подготовки специалистов в сфере БПЛА

Принципы сетевого сотрудничества	Ранжирование (баллы)
Принцип единства целей	3,57
Учет специфики каждой образовательной организации	3,82
Поддержка инноваций и инициатив	4,25
Четкое распределение обязанностей и функций между сетевыми партнерами	4,85

В завершении процедуры экспертной оценки профессионалам были представлены образовательные модули комплексной программы подготовки специалистов по БПЛА. Экспертам была представлена возможность скорректировать содержание модулей, а также распределить их в порядке увеличения учебной нагрузки. Мнения экспертов оказались согласованными и вошли в единую генеральную совокупность. В соответствии с этим были определены объемы аудиторной и внеаудиторной работы для каждого образовательного модуля, которые представлены в таблице 4.

Комплексная программа подготовки специалистов БПЛА

Наименование модулей	Общая трудоемкость
Модуль 1: Основы беспилотной авиации в спорте и различных отраслях хозяйства страны	70 ч.
Модуль 2: Аппаратное обеспечение беспилотных авиационных систем	90 ч.
Модуль 3. Изготовление, ремонт и эксплуатация БПЛА	180 ч.
Модуль 4: Основы программирования и робототехники на примере беспилотных авиасистем	100 ч.
Модуль 5: Основы спортивной деятельности с применением БПЛА. Управление летательными аппаратами в условиях спортивной деятельности	80 ч.

Как становится очевидно, эксперты сошлись во мнении о необходимости осуществления комплексной подготовки специалистов беспилотных авиационных систем, которая будет учитывать все стороны технической подготовки связанной с эксплуатацией, ремонтом и обслуживанием БПЛА, применения беспилотных летательных систем в различных отраслях экономики и промышленности страны, а также система подготовки к тренерской деятельности для участия в соревнованиях в высокотехнологичных видах спорта на примере беспилотных летательных систем. Таким образом, можно заключить, что осуществлять подготовку высококвалифицированных специалистов в области применения беспилотных летательных аппаратов должно сразу несколько учебных организаций которые могут предоставить наилучшую базу практической подготовки и квалифицированных преподавателей по своим отраслям.

Выводы. В данной статье определены принципы сетевого взаимодействия, которые необходимы для подготовки специалистов БПЛА, среди которых наиболее актуальными являются:

- принцип единства целей;
- принцип учета специфики каждой образовательной организации;
- принцип поддержки инноваций и инициатив;
- принцип четкого распределения обязанностей и функций между сетевыми партнерами.

Данные принципы будут включены в основу разработки контекстно-сетевой модели подготовки кадров для высокотехнологичных видов спорта на примере беспилотных авиационных систем.

Определены наиболее востребованные специалисты в области БПЛА, выявлены образовательные организации, в которых должна осуществляться деятельность по подготовке специалистов в области БПЛА, а также представлена комплексная программа подготовки на бае ДПО которая может быть реализована на основании сетевого партнерства.

Литература:

1. Глушанок, А.З. Новая профессия – пилот дрона / А.З. Глушанок // Междисциплинарность научных исследований как фактор инновационного развития: сборник статей Международной научно-практической конференции, Иркутск, 12 октября 2020 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "ОМЕГА САЙНС", 2020. – С. 133-136
2. Данилова, А.М. Применение цифровых технологий в процессе спортивной подготовки в системе дополнительного образования / А.М. Данилова, А.Д. Воронин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – Том 22. – № 75. – 2020. – С. 28-33
3. Журкин, М.С. Федеральный проект "Кадры для БАС" как инструмент развития отрасли беспилотной авиации в системе СПО / М.С. Журкин, А.В. Лебедева, С.С. Новичков // Стратегические сценарии развития демонстрационного экзамена: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 24-25 октября 2024 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2024. – С. 425-432
4. Казначеева, С.Н. Пережающая подготовка как одно из направлений модернизации профессионального образования / С.Н. Казначеева, Н.В. Быстрова, К.С. Гордеев // Проблемы современного педагогического образования. – № 71-1. – 2021. – С. 153-157
5. Лежнев, Д.С. Подготовка специалистов БПЛА в Государственном центре беспилотной авиации МО РФ / Д.С. Лежнев // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – № 5-3. – С. 27-29
6. Рогалев, Н.Д. Комплексная система опережающей подготовки кадров для модернизации и инновационного развития важнейших отраслей национальной экономики / Н.Д. Рогалев, Е.М. Табачный, Е.Ю. Абрамова // Инновации. – № 3. – 2012. – С. 68-73
7. Трофимова, И.Н. Подготовка кадров для цифровой экономики: текущие проблемы и целевые ориентиры / И.Н. Трофимова // Социодинамика. – Том 10. – 2020. – С. 1-10

Педагогика

УДК 378

кандидат биологических наук, доцент Корчагина Татьяна Александровна
ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ КАК ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ

Аннотация. Игру как форму контроля предметных результатов обучающихся можно использовать на любом из этапов урока. Учитывая современные тенденции образования, такие как цифровизация и компьютеризация образования, компьютерные аудиторные игры становятся не только элементами игровой технологии, но и естественным результатом технического прогресса в сфере образования. Целью исследования стало изучение влияния применения игр на уроках основ безопасности и защиты Родины на показатели предметных результатов обучающихся 8 класса. Для достижения поставленной цели было теоретически обосновано использование игры на уроках ОБЗР, изучены виды игр, разработан и апробирован цикл игр, а также выявлено его влияние на предметные результаты обучающихся на уроках ОБЗР.

Ключевые слова: урок, основы безопасности и защиты Родины, педагогическая игра, предметные результаты.

Annotation. The game as a form of control of students' subject results can be used at any stage of the lesson. Taking into account modern educational trends such as digitalization and computerization of education, computer classroom games are becoming not only elements of gaming technology, but also a natural result of technological progress in the field of education. The aim of the study

was to study the impact of the use of games in the lessons of the basics of security and homeland protection on the indicators of the subject results of 8th grade students. To achieve this goal, the use of the game in the lessons of the REVIEW was theoretically justified, the types of games were studied, a cycle of games was developed and tested, and its influence on the subject results of students in the lessons of the REVIEW was revealed.

Key words: lesson, fundamentals of homeland security and defense, game, pedagogical game, subject results.

Введение. Концепция учебной игры как особого педагогического явления получила глубокое осмысление в исследованиях таких выдающихся ученых, как А.С. Макаренко, В.Л. Сухомлинский и Д.Б. Эльконин. Последний, будучи авторитетным специалистом в области игровой деятельности, утверждал о социальной сущности игры, подчеркивая её роль как инструмента моделирования взрослой жизни [8].

Современная образовательная практика активно интегрирует различные игровые методики, включая те, что базируются на цифровых платформах. Внедрение игр и игровых технологий, в том числе компьютеризированных, открывает широкие возможности для достижения разнообразных педагогических целей. Такой подход не только стимулирует познавательный энтузиазм учащихся, но и способствует раскрытию их творческого потенциала. Значительная часть игровых практик строится вокруг проблемных ситуаций, требующих активного поиска решений. Особую ценность представляют игры, ориентированные на командную работу или парное взаимодействие, что усиливает их образовательный эффект [1].

Применение игровых методик в рамках уроков ОБЗР не ограничивается лишь повышением эффективности усвоения учебного материала. Они также служат катализатором развития групповой координации, способности к конструктивному диалогу и достижению взаимоприемлемых решений, что естественным образом удовлетворяет социальные потребности учащихся и совершенствует их коммуникативный потенциал [3].

Изложение основного материала статьи. Образовательный процесс, построенный на игровой основе, охватывает весь спектр познавательной активности: от базового воспроизведения через трансформацию к высшей ступени – креативно-исследовательской деятельности. При этом максимальная результативность творческого поиска достигается после освоения репродуктивного и преобразующего этапов, в ходе которых формируются фундаментальные учебные компетенции. Игровой формат можно рассматривать как альтернативный педагогический метод, органично сочетающий традиционные образовательные подходы с разнообразными игровыми элементами [5].

Игровая технология представляет собой особую организацию образовательного процесса через призму дидактических игр. Её ключевая задача – формирование у учащихся осознанного отношения к учебной мотивации и поведенческим паттернам как в игровых, так и в реальных ситуациях. Среди педагогических инструментов игровая технология занимает особое место благодаря своим уникальным преимуществам. Это объясняется универсальностью игры как неотъемлемого элемента человеческой жизни, что делает её одним из приоритетных видов деятельности в образовательном процессе [2].

Внедрение игровых элементов в преподавание основ безопасности и защиты Родины базируется на пробуждении у школьников естественного интереса к предмету. Значимость познавательного интереса в образовательном процессе трудно переоценить – именно он становится катализатором, побуждающим личность к активному поиску новых знаний и более глубокому пониманию материала. Учебная дисциплина становится по-настоящему увлекательной, когда превращается в сферу личностно значимых целей учащегося, движимого внутренней мотивацией. Систематическое использование дидактических игр служит эффективным инструментом поддержания этого познавательного интереса – ключевого двигателя учебной активности [4].

На уроках ОБЗР педагогическая игра может выступать как основной формат проведения занятия, реализуясь через различные форматы: от квестов и викторин до интеллектуальных состязаний и командных соревнований. Современные технологии позволяют также интегрировать в образовательный процесс компьютерные учебно-развивающие игры. При их выборе критически важно соблюдать ключевые принципы: функциональность, мотивационную составляющую, эмоциональную вовлеченность, возможность контроля, прозрачность процесса и четкую связь между действиями и результатами.

Дисциплина «Основы безопасности и защиты Родины» нацелена на формирование компетенций в области принятия оптимальных решений и адекватного реагирования в экстремальных ситуациях. Особенность предмета заключается в необходимости не только освоения теоретической базы, но и развития практических навыков её применения [6].

Игровые технологии на уроках ОБЗР демонстрируют свою эффективность через многогранное применение в образовательном процессе. Прежде всего, они служат действенным инструментом для освоения учебного материала, позволяя закреплять полученные знания через увлекательные форматы КВН, тематических конкурсов и познавательных викторин.

Более того, игровой метод органично встраивается в более масштабные педагогические технологии, особенно успешно реализуясь в формате ролевых игр. В ходе таких занятий учащиеся погружаются в смоделированные ситуации, связанные с безопасностью дорожного движения или оказанием экстренной помощи при чрезвычайных происшествиях, что позволяет отработать практические навыки в безопасной среде.

Игровые элементы могут составлять как отдельную часть урока, так и охватывать все занятие целиком. Например, при изучении основ здорового образа жизни педагоги успешно используют творческие задания с народной мудростью или решение практических кейсов, связанных с противодействием факторам, угрожающим здоровью.

Особую ценность представляет внеурочное применение игровых технологий. Ярким примером служит военно-патриотическая игра «Зарница», которая мастерски объединяет физическую подготовку, патриотическое воспитание и развитие командного духа.

Эффективность игровых технологий в преподавании ОБЗР достигается через их систематическое и целенаправленное применение в сочетании с классическими методами обучения. Специфика предмета «Основы безопасности и защиты Родины», заключающаяся в его практической направленности, делает игровые технологии особенно ценными, поскольку они способствуют как интеллектуальному развитию учащихся, так и формированию у них конкретных практических навыков.

Материалы и методы. В процессе анализа научной литературы было проведено всестороннее исследование феномена игры, включая её типологию и специфику применения в образовательном процессе по дисциплине ОБЗР. Экспериментальная часть исследования фокусировалась на создании, теоретической аргументации и практическом внедрении специально разработанного игрового комплекса в курс ОБЗР, а также оценке его воздействия на академические достижения учащихся восьмых классов. Для измерения динамики предметных компетенций на различных этапах эксперимента применялся комплексный подход, включающий тематическое тестирование и специализированные методики: оценку практических навыков по системе Е.В. Голушкиной, а также диагностику интеллектуальных и организационных способностей по методике М.А. Ступницкой.

Результаты. При создании игрового комплекса за основу была взята федеральная рабочая программа основного общего образования по ОБЗР. Техническую базу для разработки интерактивных заданий предоставила платформа <https://learningapps.org/>, которая позволяет не только создавать авторские упражнения, но и модифицировать существующие, а также использовать готовые разработки других педагогов. Удобство использования обеспечивается возможностью доступа через прямые ссылки или QR-коды. Платформа отличается широким спектром возможностей для создания разноуровневых игр различной тематической направленности и структурной организации [7].

Экспериментальная апробация проводилась в стенах Академического лицея ФГБОУ ВО «ОмГПУ» в период с сентября по декабрь 2024 года. Участниками эксперимента стала группа из 20 учащихся 8 класса. В рамках исследования был охвачен 6 модуль программы «Здоровье и как его сохранить. Основы медицинских знаний». За время проведения эксперимента было реализовано 6 уроков ОБЗР, для которых были специально разработаны 6 игровых комплексов (Таблица 1).

Таблица 1

Поурочное планирование 8 класса

№ п/п	Тема урока	Количество часов			Виды и формы контроля – игра (QR код для прохождения игры)
		Всего	Контрольные работы	Практические работы	
1	Понятие «первая помощь»	1	0	0	
2	Кровотечения и их виды	1	0	0	
3	Первая помощь при кровотечениях	1	0	0	
4	Травмы: ушибы и переломы	1	0	0	
5	Первая помощь при переломах	1	0	0	
6	Ожоги. Первая помощь	1	0	0	

В контексте изучения темы «Первая помощь» был создан интерактивный образовательный продукт в формате электронной викторины, включающей десять тематических вопросов с вариантами ответов. Механика игры предполагает выбор единственного верного ответа из предложенных вариантов. Данный игровой инструмент нацелен на верификацию и консолидацию ключевых предметных компетенций, включая освоение базовой терминологии первой помощи и овладение универсальными алгоритмами её оказания.

При разработке учебного материала для занятия по теме «Кровотечения и их виды» была создана двухэтапная игра «Виды кровотечений». Её педагогическая ценность заключается в формировании и закреплении навыков распознавания различных типов кровотечений, понимании их специфических характеристик и способности визуально дифференцировать их для выбора корректного алгоритма оказания первой помощи. Универсальность игры позволяет использовать её для обучающихся разных возрастных категорий. Особым преимуществом является возможность сохранения результатов игры в качестве справочного материала для последующего использования.

В рамках занятия по теме «Первая помощь при кровотечениях» был разработан интерактивный тренажер «Точки прижатия артерий». Обучающий инструмент представлен в виде цифрового манекена с обозначенными десятью ключевыми точками пальцевого прижатия, включая височную, сонную, подключичную, наружную челюстную, подмышечную, плечевую, локтевую, лучевую, бедренную и заднюю большеберцовую артерии. Образовательная задача состоит в точной локализации запрашиваемой системой точки прижатия на виртуальной модели, что способствует формированию устойчивых знаний анатомического расположения артериальных точек.

Для освоения темы «Травмы: ушибы и переломы» создан дидактический модуль «Ушибы и переломы», построенный по принципу интерактивной сортировки информации. Учащимся предлагается классифицировать появляющиеся утверждения, распределяя их между двумя категориями травм. Игровой процесс направлен на развитие навыков дифференциальной диагностики повреждений и освоение протоколов оказания первой помощи. Финальным продуктом прохождения игры становится персонализированный электронный справочник по идентификации различных видов травм.

Тема «Первая помощь при переломах» сопровождается обучающей игрой «Иммобилизация при переломах», построенной на принципе визуального сопоставления. Игровая механика предполагает установление корректных соответствий между терминологическими обозначениями и графическими изображениями различных способов иммобилизации. Данный формат эффективно закрепляет понимание техник фиксации различных частей тела при травмах через наглядную демонстрацию правильного выполнения иммобилизации.

Для изучения темы «Ожоги. Первая помощь» был создан интерактивный образовательный модуль «Ожоги», включающий десять тестовых заданий с выбором ответа. Интерфейс игры построен на принципе интерактивных окон:

учащиеся активируют пустые поля после каждого задания для выбора корректного варианта ответа. Образовательный инструмент охватывает ключевые аспекты темы: от базового понимания термина «ожог» до классификации их видов, степеней поражения и алгоритмов оказания первой помощи.

Для оценки педагогической эффективности разработанного игрового комплекса было проведено экспериментальное исследование с участием восьмиклассников Академического лицея ОмГПУ. Исследование фокусировалось на повышении академических показателей через внедрение игровых форм контроля в структуру уроков ОБЗР. Диагностический инструментарий включал комплексное тестирование из 30 вопросов, охватывающих весь спектр изученных тем в рамках модуля. Визуализация динамики качества знаний представлена на Рисунке 1.

Статистический анализ результатов демонстрирует существенное улучшение показателей успеваемости: доля учащихся, достигших отличных результатов, увеличилась на 11,9%, количество хорошистов выросло на 11%. Одновременно наблюдается снижение числа удовлетворительных оценок на 11,4% и неудовлетворительных на 10,5%, что свидетельствует об общем повышении уровня освоения материала.

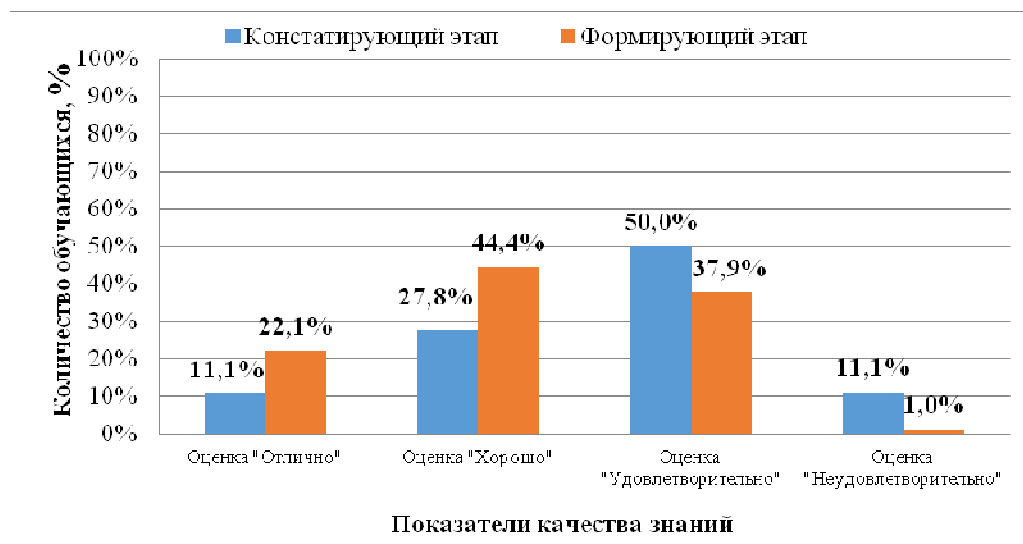


Рисунок 1. Показатели качества знаний на этапах эксперимента

Далее нами была применена авторская методика по выявлению уровня сформированности практических умений по оказанию первой помощи по Е. В. Голоушкиной. Результаты представлены на Рисунке 2.

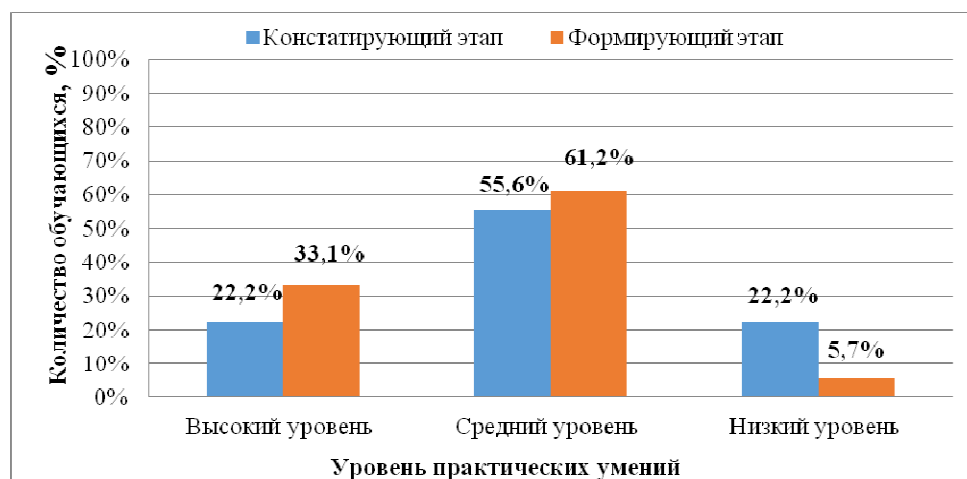


Рисунок 2. Динамика уровня сформированности практических умений обучающихся на этапах эксперимента (по методике Е.В. Голоушкиной)

Из полученных результатов, можно увидеть, что высокий уровень сформированности практических умений у обучающихся вырос на 10,9%, средний уровень – на 5,6% и на 16,5% уменьшилось количество школьников, у которых не сформированы практические умения по данной теме. Интеллектуальные и организационные навыки и умения определялись по авторской методике М.А. Ступницкой (Рисунок 3, 4).

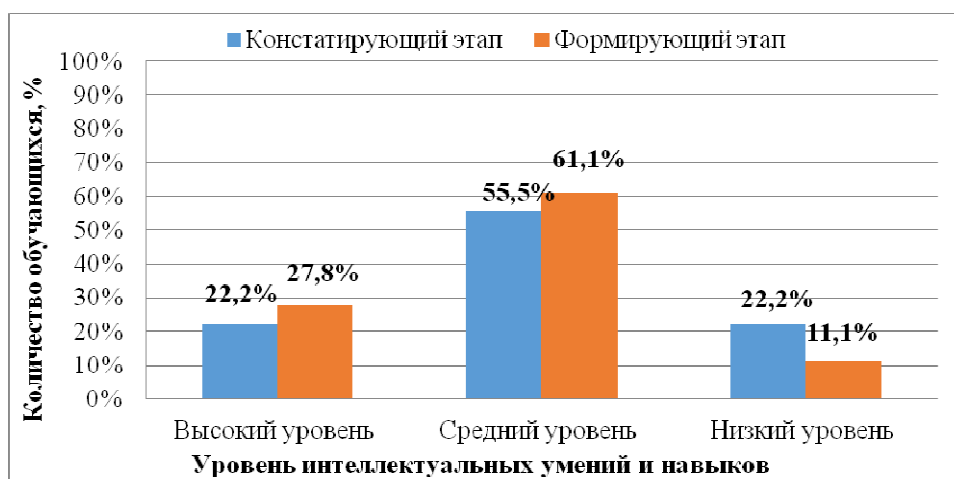


Рисунок 3. Динамика уровня сформированности интеллектуальных умений и навыков обучающихся (по методике М.А. Ступницкой)

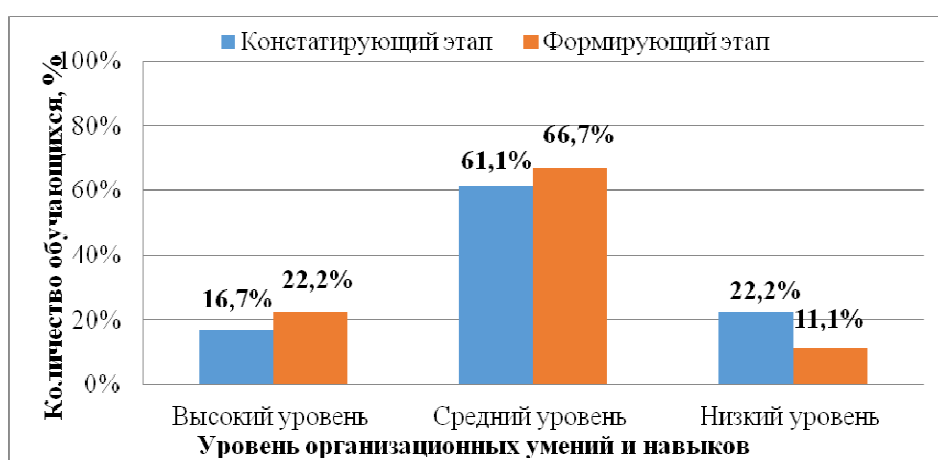


Рисунок 4. Динамика уровня сформированности организационных умений и навыков обучающихся (по методике М.А. Ступницкой)

Анализ экспериментальных данных, отраженных на Рисунке 3, демонстрирует позитивную динамику в развитии интеллектуальных компетенций учащихся: количество обучающихся с высоким и средним уровнями возросло на 5,6%, при этом доля участников с низким уровнем сократилась на 11,1%. Параллельно, согласно рисунку 4, наблюдается прогресс в формировании организационных навыков: число учащихся с высоким уровнем увеличилось на 5,5%, со средним – на 5,6%, а количество обучающихся с несформированными навыками уменьшилось на 11,1%.

Итоги педагогического эксперимента убедительно подтверждают благотворное влияние интеграции игровых технологий в образовательный процесс по ОБЗР. Диверсификация форм учебной деятельности через внедрение игровых элементов способствует не только повышению учебной мотивации и академической успеваемости, но и стимулирует развитие самостоятельности, креативного мышления и познавательной активности. Более того, такой подход эффективно расширяет общий кругозор учащихся и способствует формированию практически значимых умений и навыков.

Выводы. Внедрение игровых методик в преподавание основ безопасности и защиты Родины демонстрирует многоаспектный положительный эффект. Помимо активизации учебной деятельности при проведении контрольных мероприятий и стимулирования интереса к предстоящему материалу, данный подход существенно повышает качество освоения компетенций в сфере безопасности жизнедеятельности.

В процессе исследования различных игровых форматов было установлено, что компьютерные аудиторные игры представляют собой наиболее эффективный инструмент для интеграции в образовательный процесс. Экспериментальная апробация специально разработанного цикла игр, проведенная на базе 8 класса Академического лицея ОмГПУ, продемонстрировала значительный образовательный потенциал данной методики.

Эмпирические данные убедительно свидетельствуют о комплексном улучшении образовательных показателей: возросло качество теоретических знаний, повысился уровень сформированности практических навыков, а также заметно улучшились организационные и интеллектуальные компетенции обучающихся.

Литература:

1. Кулько, В.А. Формирование у учащихся умений учиться / В.А. Кулько, Т.Д. Цехмистрова. – М.: Просвещение, 2023. – 345 с.
2. Лошкарева, Н.А. Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников / Н.А. Лошкарева. – М.: МГПИ имени В.И. Ленина, 2022. – 88 с.
3. Михайленко, Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий / Т.М. Михайленко // Педагогика: традиции и инновации: материалы конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2021. – С. 140-146
4. Михайлов, Л.А. Групповая форма организации работы на уроках ОБЖ / Л.А. Михайлов // Основы безопасности жизни. – 2020. – № 8. – С. 6-12

5. Пономарева, О.И. Особенности частной дидактики. Методика преподавания ОБЖ / О.И. Пономарева // Основы безопасности жизни. – 2021. – № 9. – С. 51-53
6. Просандеев, А.В. Педагогические условия эффективного обучения ОБЖ / А.В. Просандеев // Основы безопасности жизни. – 2020. – № 2. – С. 18-22
7. Сервис для создания интерактивных упражнений. – URL: <https://learningapps.org>. (дата обращения 22.12.2024)
8. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 2019. – 360 с.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Кочеткова Ольга Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза);
кандидат педагогических наук, доцент Пудовкина Юлия Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза);
кандидат экономических наук, доцент Перфилова Елена Фаритовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

ТЕХНОЛОГИЯ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. Изучение новых технологий в сфере образования является неотъемлемой частью современного образовательного процесса. Цель работы – рассмотреть и проанализировать перспективы использования и изучения технологии дополненной реальности в качестве объекта изучения в контексте школьного курса информатики. Одной из ключевых задач исследования является выявление путей интеграции технологий дополненной реальности в образовательную программу школьного курса информатики с целью обеспечения более эффективного и интерактивного обучения. В тексте подчеркивается важность освоения AR-технологий в рамках курса «Информатика» на различных уровнях образования. Анализ научно-методической и учебно-дидактической литературы показал, что использование AR-технологии на уроках информатики демонстрирует эффективность данного подхода. В статье также представлены примеры успешного использования дополненной реальности в учебных проектах, а также рекомендации по интеграции этой технологии в существующие учебные программы. Обобщение опыта обучения школьников в области дополненной реальности позволило разработать методику внедрения компонентов, связанных с данной технологией, в учебный план по информатике. При разработке программы элективного курса особое внимание уделяется формированию у обучающихся четкого представления о ключевых понятиях AR-технологии. В результате обучения школьники не только приобретают базовые знания о технологиях дополненной реальности, но также осваивают навыки создания собственных объектов в этой сфере. Представленные результаты исследования могут быть полезны для специалистов по методике преподавания информатики и учителей этого предмета, педагогам дополнительного образования.

Ключевые слова: методика обучения информатике, информатика, обучение информационным технологиям, дополненная реальность, технология AR.

Annotation. The study of new technologies in the field of education is an integral part of the modern educational process. The purpose of the work is to consider and analyze the prospects of using and studying augmented reality technology as an object of study in the context of a school computer science course. One of the key objectives of the research is to identify ways to integrate augmented reality technologies into the educational curriculum of a school computer science course in order to ensure more effective and interactive learning. The text highlights the importance of mastering AR technologies in the Computer Science course at various levels of education. An analysis of scientific, methodological and educational-didactic literature has shown that the use of AR technology in computer science lessons demonstrates the effectiveness of this approach. The article also provides examples of successful use of augmented reality in educational projects, as well as recommendations for integrating this technology into existing curricula. Generalization of the experience of teaching schoolchildren in the field of augmented reality allowed us to develop a methodology for introducing components related to this technology into the computer science curriculum. When developing the elective course program, special attention is paid to the formation of students' clear understanding of the key concepts of AR technology. As a result of the training, students not only acquire basic knowledge about augmented reality technologies, but also master the skills of creating their own objects in this field. The presented research results may be useful for specialists in the methodology of teaching computer science and teachers of this subject, teachers of additional education.

Key words: methods of teaching computer science, computer science, information technology training, augmented reality, AR technology.

Введение. Одним из ключевых аспектов цифровизации современного общества является интеграция цифровых технологий в сферу образования. В настоящее время дополненная реальность выделяется как одно из наиболее перспективных направлений в области IT-разработок [4, С. 2]. Благодаря дополненной реальности образовательный процесс может стать более интересным и увлекательным для обучающихся. Использование AR-технологий позволяет создавать увлекательные образовательные игры, интерактивные уроки и тренировки, которые способствуют более эффективному усвоению материала [5, С. 2]. Изучение применения дополненной реальности в образовании [6, 7, 8] на практике показало, что AR-технология представляет собой инновацию в этой области, что подчеркивает важность проведенного исследования.

Таким образом, интеграция дополненной реальности в образовательный процесс открывает широкие перспективы для современного образования. Это позволяет создавать инновационные образовательные программы, повышать мотивацию обучающихся и обогащать учебный процесс новыми возможностями взаимодействия и экспериментирования.

Под термином «дополненная реальность» в работе понимается окружающая среда, обогащенная цифровыми данными в реальном времени, где реальный мир дополняется виртуальными объектами, такими как тексты, изображения, трехмерные графические объекты, аудио- и видеоматериалы, а также ссылки на веб-сайты.

Под виртуальным объектом понимаем нематериальный предмет виртуального мира, включающий в себя программный код, который создаёт модель используемого предмета и задаёт его внешний вид.

Согласно ФГОС среднего общего образования, изучение информатики в школе направлено на знакомство обучающихся с актуальными тенденциями в области информационно-коммуникационных технологий не только

теоретически, но и на практике. Следовательно, с появлением новых технологий возникает необходимость обновления учебных планов по информатике и совершенствования методов преподавания этого предмета. Несмотря на это, современная программа обучения информатике в общеобразовательных школах не включает в себя изучение данной технологии ни в качестве объекта изучения, ни в качестве средства обучения.

Цель работы: разработка методики изучения в школьном курсе информатики компонентов, связанных с технологией дополненной реальности.

Изложение основного материала статьи. Интеграция дополненной реальности в образовательный процесс открывает новые возможности для детального изучения различных понятий и объектов [9, С. 49]. Например, изучение геометрических форм в AR при изучении стереометрии значительно улучшает усвоение материала и облегчает его осмысление. С помощью этой технологии можно экспериментировать в области физики или химии, а также осуществлять исследование географических объектов, их рельефа и структурных характеристик. AR-технология помогает добавить в однообразные страницы учебника различные мультимедийные объекты, превратить чтение в захватывающую игру или увлекательное путешествие, а также ознакомить с аудио- и видеоматериалами, прилагающимися к учебникам. Для расширения функционала бумажных учебных пособий, в их текст могут быть вставлены специальные коды или изображения – маркеры дополненной реальности.

Таким образом, использование и обучение AR-технологии становится все более необходимым, поэтому важно включать обучение работы с ней в общеобразовательные курсы, в том числе и по информатике. Ввиду того, что в школьной информатике практически отсутствуют элементы, которые можно было бы представить в виде 3D-моделей, AR-технология используется для визуального представления элементов (например, архитектуры персонального компьютера), либо привязывают с помощью меток некоторые видео-, аудио-, текстовые образовательные материалы. Использование данной технологии в учебном процессе информатики обосновано тем, что она делает обучение более наглядным, позволяет проводить новые лабораторные работы и устраняет ограничения компьютерных интерфейсов.

Рассмотрим несколько примеров успешного применения технологий дополненной действительности в процессе обучения школьников информатике.

В трудах А.В. Гриншкун подробно обосновывается важность изучения технологий дополненной и виртуальной реальности в рамках учебного курса по информатике [2, С. 91]. Для преподавания раздела «Архитектура компьютера» использовалась AR-технология. Обучающиеся могут разместить виртуальные слои информации поверх реального жесткого диска (выполняет роль маркера), изучая его структуру в реальное время. Это позволило им наблюдать работу жесткого диска, изучать его структуру, рассматривать модель под разными углами, изменять масштаб для более детального анализа.

В работе авторов Киргизова Е.В., Шакиров И.Ш., Захарова Т.В., Рубцов А.В. отмечено, что применение AR-технологии способствует улучшению учебного процесса и стимулирует обучающихся к изучению информатики на более глубоком уровне [5, С. 2]. Для успешного внедрения данной технологии в образовании, ими было разработано электронное приложение AR-приложение «RealEye», направленное на организацию обучения по теме «Архитектура и структура компьютера». Учебник предоставляет возможность взаимодействовать с маркерами. Например, обучающиеся могут увидеть 3D-модель CD/DVD-привода.

Во время проведения самостоятельной работы по теме «Использование условий для исполнителя Робот» в 7 классе на уроке информатики, В. А. Герасимов применил дополненную реальность. На уроке обучающиеся сталкивались в заданиях с проблемными ситуациями, которые смогли успешно разрешить с помощью AR-технологии [1, С. 31].

Таким образом, анализ различного опыта использования AR-технологии на уроках информатики демонстрирует эффективность применения данной технологии.

Согласно федеральной рабочей программе среднего общего образования по дисциплине «Информатика» тема «Понятие о виртуальной и дополненной реальности» изучается на базовом уровне в 10 классе и входит в раздел 3 «Информационные технологии» и рассматривается в рамках изучения темы 3.1 «Технологии обработки текстовой, графической и мультимедийной информации». На изучение этой темы отводится 7 часов, в то же время на изучение вопросов, связанных с понятиями дополненной реальности отводится 1 час.

На углубленном уровне данная тема изучается в 11 классе в разделе 3 «Информационные технологии». Рассматривается в рамках изучения темы 3.4 «Компьютерная графика». На изучение этой темы отводится 8 часов, на изучение рассматриваемых вопросов отводится 1 час. Также эти понятия рассматриваются в рамках темы 3.5 «3D-моделирование», на изучение которой отводится 8 часов, на изучение AR-технологии отводится 1 час.

Проведем исследование учебников по информатике следующих авторов с целью изучения технологии дополненной реальности.:

1. Информатика. 10 класс. Учебник (Базовый и углубленный уровни). Поляков К.Ю., Еремин Е.А., Просвещение, 2022.
2. Информатика. 11 класс. Учебник (Базовый и углубленный уровни). Поляков К.Ю., Еремин Е.А., Просвещение, 2024.

Проведенный анализ показал, что тема «Понятие о виртуальной и дополненной реальности» в учебниках не рассматривается.

В учебно-методических материалах по информатике на уровне СОО рассматриваемая тема представлена недостаточно полно. Таким образом, изучение рассматриваемой технологии предлагается вынести на изучение в рамках элективного курса.

На основе технологии проектирования содержания элективных курсов в профильном обучении нами был разработан элективный курс «Введение в дополненную реальность» (34 часа). Несмотря на сходство между понятиями дополненной и виртуальной реальности, в данном курсе основное внимание уделяется разработке AR-приложений. Это связано с тем, что для воплощения виртуальной реальности необходимы специализированные устройства, доступ к которым в образовательных учреждениях не всегда есть. Поэтому в учебном процессе виртуальная реальность рассматривается преимущественно с теоретической точки зрения.

Задачи курса следующие:

1. Сформировать у обучающихся представление об основных понятиях AR/VR-технологий;
2. Сформировать представление о преимуществах и возможностях применения AR/VR-технологий;
3. Познакомить обучающихся с основными принципами работы в кроссплатформенной среде Unity.
4. Формировать базовые навыки программирования на языке C#.
5. Структурировать отобранный материал, сформировать умение интегрировать в процессе работы над проектом различные предметные области.

6. Способствовать формированию умения применять полученные знания на практике.
- Разделы предлагаемого курса следующие:

Раздел I. Введение в AR/VR.

Тема 1. AR/VR-технологии и их применение (2 часа).

Теория. Определение AR и VR. Основные отличия между AR и VR. Применение AR и VR в различных отраслях. Текущие тренды и будущее AR/VR.

Практика. Тестирование приложений и создание карты сравнения технологий AR/VR, а также необходимого для данных технологий оборудования.

Тема 2. AR: свойства, классификация, история развития (3 часа).

Теория. Основные характеристики. История развития AR. Классификация AR. Взаимодействие с реальным миром. Зависимость от оборудования (камеры, датчики и др.). Уровни интерактивности и погружения.

Практика. Знакомство с AR-приложениями.

Тема 3. VR: свойства, классификация, история развития (3 часа).

Теория. Свойства VR. Классификация VR. История развития VR.

Практика. Тестирование VR-приложений. Сборка VR-очков.

Раздел II. Программные продукты для работы с AR.

Тема 1. Набор инструментов для создания AR-приложений (2 часа).

Теория. Функционал, плюсы и минусы различных платформ.

Практика. Работа с определенным набором инструментов.

Тема 2. Введение в интерфейс Unity (2 часа).

Теория. Разбор пользовательского интерфейса: окно просмотра, окно иерархии, окно инспектора, окно проекта, панель инструментов.

Практика. Разработка нового проекта. Введение основных объектов и взаимодействие с ними (изменение размеров, вращение, перемещение в пространстве). Интеграция AR-библиотек.

Тема 3. Разработка AR-приложения в Unity (7 часов).

Теория. Основы трехмерной графики: понятия моделирования и моделей. Обзор платформ для загрузки 3D-моделей. Изучение материалов, текстур и шейдеров.

Практика. Применение материалов и текстур к основным объектам. Загрузка и интеграция трехмерной модели в ImageTarget. Встраивание видео в Unity.

Тема 4. Написание скриптов на C# (4 часа).

Теория. Изучение синтаксиса языка C#: организация программы, использование переменных, типы данных, логические и арифметические операторы, оператор присваивания, условные конструкции.

Практика. Разработка скрипта для обеспечения горизонтального и вертикального перемещения с использованием языка C#.

Тема 5. Компиляция приложения (1 час).

Практика. Компиляция проекта под Android, IOS.

Раздел III. Проектная деятельность.

Тема 1. Разработка проекта (6 часов).

Практика. Формулировка темы, цели, задач и заполнение дневника проекта. Создание команды и распределение ролей.

Разработка AR-приложения.

Тема 2. Презентация проекта (3 часа).

Теория. Понятие презентации проекта. Структурные элементы презентации. Дорожная карта выполнения проекта.

Практика. Подготовка презентации по итогам проектной работы.

Тема 3. Заключительное занятие. Подведение итогов (1 час).

Выводы. Развитие современных информационных технологий требует от выпускников школ обновленных профессиональных навыков. Необходимость приобретения новых компетенций учащимися вынуждает учителей пересмотреть учебный процесс, интегрируя в него последние научно-технические достижения. Одним из таких достижений является технология дополненной реальности. Эта технология обладает значительным образовательным потенциалом, что позволяет широко использовать компьютерные ресурсы в учебных целях, как в информатике, так и в других предметах. Она способствует увеличению наглядности, доступу к ранее недоступным объектам и процессам, а также обогащению информационного содержания учебного процесса. В учебниках по информатике на среднем уровне AR-технологии представлены поверхностно. Поэтому предлагается включить изучение этой технологии в элективный курс. В данный элективный курс включены: теоретические основы по основам AR/VR-технологиям, лабораторные занятия практического содержания и итоговая проектная работа.

Литература:

1. Герасимов, В.А. Использование дополненной реальности и мультимедиа-контента на уроках информатики / В.А. Герасимов // Физико-математическое образование: цели, достижения и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Минск: БГПУ, 2019. – С. 30-32
2. Гриншкун, А.В. Возможности использования технологий дополненной реальности при обучении информатике школьников / А.В. Гриншкун // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2014. – № 3(29). – С. 87-93
3. Дополненная реальность как инновационная технология организации образовательного процесса по информатике / О.А. Кочеткова, Ю.Н. Пудовкина, С.Ю. Варлашина [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 5. – С. 10.
4. Дорожная карта развития «сквозной» цифровой технологии «Технологии виртуальной и дополненной реальности»: [сайт], 2019. – URL: <https://digital.gov.ru/uploaded/files/07102019vrag.pdf> (дата обращения: 14.10.2024)
5. Киргизова, Е.В. Дополненная реальность»: инновационная технология организации образовательного процесса по информатике / Е.В. Киргизова, И.Ш. Шакиров, Т.В. Захарова, А.В. Рубцов // Современные проблемы науки и образования: [сайт], 2015. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21827> (дата обращения: 10.12.2024)
6. Паскова, А.А. Особенности применения иммерсивных технологий виртуальной и дополненной реальности в высшем образовании / А.А. Паскова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2022. – № 3. – С. 83-92
7. Половинко, Е.В. Использование виртуальной (VR) и дополненной (AR) реальностей в современном школьном образовании / Е.В. Половинко, Н.Ю. Ботвинева, А.Б. Чебоксаров // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 324-327
8. Реализация дополнительной общеобразовательной программы по тематическому направлению «Разработка виртуальной и дополненной реальности» с использованием оборудования центра цифрового образования детей «IT-куб»: Метод. пособие / [С.Г. Григорьев и др.]; под ред. С.Г. Григорьева О.А.. [сайт], 2021. – URL: <https://apkpro.ru/natsproektobrazovanie/bankdokumentov> (дата обращения: 10.12.2024)

УДК 372.851

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

студент Иванова Нина Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

студент Матвеева Юлия Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. Сегодня происходит цифровая трансформация образования. Одним из ее направлений является использование различных цифровых инструментов для повышения качества образования. В статье рассматривается использование таких инструментов при проектировании предметной цифровой образовательной среды обучения математике. Несомненно, что для эффективного использования цифровых технологий на уроках математики желательным является наличие компьютерной техники у обучающихся. Лучший вариант при этом использование модели «1 ученик: 1 компьютер». Другим вариантом использования компьютерной техники на уроках математики является применение модели смешанного обучения «ротация станция». В данной модели обучения учитель становится не единственным источником знаний обучающихся. Для получения знаний обучающиеся используют цифровые сервисы и ресурсы, электронные библиотеки, онлайн-тренажеры и видеолекции. Рассмотрено применение российских образовательных платформ, электронных учебников, различных средств онлайн визуализации, онлайн анкетирования и тестирования, систем компьютерной математики. Также обсуждаются возможности применения при обучении математике искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности.

Ключевые слова: предметная цифровая образовательная среда, информационные ресурсы, сетевые сервисы, искусственный интеллект, виртуальная реальность.

Annotation. Today, digital transformation of education is taking place. One of its areas is the use of various digital tools to improve the quality of education. The article discusses the use of such tools in the design of a subject-based digital educational environment for teaching mathematics. Undoubtedly, for the effective use of digital technologies in mathematics lessons, it is desirable for students to have computer equipment. The best option is to use the "1 student: 1 computer" model. Another option for using computer technology in mathematics lessons is the use of the blended learning model "rotation station". In this learning model, the teacher is not the only source of knowledge for students. To obtain knowledge, students use digital services and resources, electronic libraries, online simulators and video lectures. The use of Russian educational platforms, electronic textbooks, various online visualization tools, online questionnaires and testing, computer mathematics systems is considered. The possibilities of using artificial intelligence, virtual and augmented reality in teaching mathematics are also discussed.

Key words: subject digital educational environment, information resources, network services, artificial intelligence, virtual reality.

Введение. Одной из тенденций цифровой трансформации общества является цифровизация образования. Специалисты считают цифровую трансформацию общего образования неизбежным этапом обновления школы, который разворачивается вслед за внедрением цифровых технологий во все сферы жизни нашего общества и который требует создания специально организованной цифровой образовательной среды в каждой школе.

Проблеме формирования цифровой образовательной среды школы посвящены исследования И.Г. Захаровой, Е.О. Ивановой, Э.Н. Ильясовой, И.В. Роберт, О.Н. Шиловой и других. Свое внимание авторы сосредоточили на педагогических и психологических аспектах ЦОС. В ФГОС [15] наличие электронной информационно-образовательной среды является одним из требований к условиям реализации образовательных программ. В рамках цифровой образовательной среды школы педагоги формируют свои предметные ЦОС.

Формированию готовности будущих магистров педагогического образования к проектированию предметных цифровых образовательных сред служит дисциплина «Проектирование цифровой образовательной среды» [10]. В рамках курсового проектирования обучающиеся подбирают компоненты предметных ЦОС. Рассмотрим эти компоненты на примере предметной цифровой среды обучения математике.

Изложение основного материала статьи. Использование возможностей цифровой образовательной среды на уроках математики обсуждается в публикациях [1, 7]. Прежде всего, рассмотрим техническую составляющую предметной ЦОС. Построение цифровой образовательной среды невозможно без обеспечения образовательных организаций цифровым оборудованием. Сегодня в образовательных организациях получили распространение мультимедийные проекторы, интерактивные доски и столы, документ-камеры, цифровые лаборатории и микроскопы, системы электронного голосования и другое оборудование.

Компьютер, интерактивная доска, принтер – сегодня обязательные технические средства в работе учителя математики. Независимо от марки интерактивной доски (ИД), есть общие принципы и методы для создания интерактивной презентации. Выбор метода, безусловно, во многом определяется целями и задачами конкретного этапа урока. Тем не менее, при создании интерактивной презентации следует приоритет отдавать методам, которые предусматривают работу с ИД не только учителя, но и обучающихся. По принципу работы с ИД все методы можно условно разделить на следующие группы: методы работы с маркером; методы перемещения; методы скрытия; комбинированные методы. Подробное описание методов приведено в пособии [9].

Несомненно, что для эффективного использования цифровых технологий на уроках математики желательным является наличие компьютерной техники у обучающихся. Лучший вариант при этом использование модели «1 ученик: 1 компьютер». В данной модели обучения Д.А. Грязнов в [5] обращает внимание, на то, что учитель становится не единственным источником знаний обучающихся. Для получения знаний обучающиеся используют цифровые сервисы и ресурсы, электронные библиотеки, онлайн-тренажеры и видеолекции. Применение цифровых технологий на уроках

помогает ученику использовать такие мыслительные операции, как анализ и синтез, абстракция и обобщения, которые выступают в наглядно-действенном и словесно-логическом плане.

Модель обучения «1 ученик : 1 компьютер» позволяет проводить уроки с использованием в образовательном процессе ряда интересных педагогических практик:

- проведение «перевернутых» уроков (новый материал изучается самостоятельно дома обучающимися, а на уроке происходит отработка полученных знаний);
- организация проектной и исследовательской деятельности обучающихся, включение элементов мобильного обучения в образовательный процесс;
- использование средств инфографики для структурирования информации, представления и обобщения информации [3].

В основе организации учебного процесса главным компонентом мобильного обучения является наличие портативного компьютера – ноутбука, нетбука или планшета у каждого обучающегося. Особенности модели «1 ученик: 1 компьютер», способы использования представлены с помощью ментальной карты <https://clck.ru/RoqBb>.

Другим вариантом использования компьютерной техники на уроках математики является применение модели смешанного обучения «ротация станция», которая включает в себя разделение класса на группы, при этом каждая группа работает в определенной зоне по видам учебной деятельности, меняясь через определенный промежуток времени. Авторы книги [2] отмечают, что цель станции онлайн-работы – дать каждому обучающемуся возможность развить навыки самостоятельной работы, личную ответственность, развить саморегуляцию и научиться учиться. Использование модели «ротация станций» на уроках математики представлено в статье [11].

Перейдем к рассмотрению других составляющих предметной ЦОС обучения математике. Прежде всего, это информационные ресурсы. Это электронные библиотечные системы, электронные словари и справочники, электронные формы учебников.

Отдельного внимания заслуживают такие информационные ресурсы, как электронные формы учебников. На сайте издательства «Просвещение» сказано, что электронный учебник – удобное решение для учителей и учеников, которое обеспечивает доступ к образовательному контенту в нужное время с помощью приложения для компьютеров и планшетов. Для использования электронных учебников необходимо установить приложение «ЛЕСТА» на свое устройство. Интернет нужен для загрузки учебника на устройство. Загруженные учебники работают автономно, то есть не требуют подключения к Интернету. Более подробно с преимуществами электронной формы учебника можно познакомиться в пособии [8].

Сегодня разработана ФГИС «Моя школа» (<https://myschool.edu.ru>). С помощью подсистемы «Библиотека ЦОК» учителя получают доступ к верифицированному цифровому образовательному контенту. Материалы «Библиотеки ЦОК» охватывают все темы школьной программы по математике как на базовом, так и на углубленном уровнях. Примеры других платформ с качественным цифровым контентом по математике: «Российская электронная школа», «Мобильное электронное образование», «Учи.ру», «Якласс» и др. Некоторые цифровые образовательные ресурсы подробно представлены в пособии [12].

Для создания цифрового контента, организации индивидуальной и групповой работы на уроках математики следует использовать различные сетевые сервисы (сервисы Веб 2.0). В отличие от Интернета конца 20 столетия, когда сетевой контент создавался отдельными профессионалами, а обычные пользователи только пассивно его потребляли, сегодня ситуация другая – современные пользователи сети сами являются сетевыми авторами и могут добавлять в сеть свои статьи, фотографии, видео контент, коллективно прокладывать маршруты на картах, совместно строить различные онлайн схемы и ленты времени и многое др.

На уроках математики могут найти применение цифровые инструменты для совместного редактирования документов, создания гипертекста, онлайн анкетирования и тестирования, облачные хранилища. Среди сервисов Веб 2.0 особый интерес для использования на уроках математики представляют сервисы онлайн визуализации. Использование цифровых инструментов визуализации на уроках математики позволяет создавать интерактивные презентации, визуальные модели, анимации, интеллект-карты, инфографику, видео контент, что способствует более наглядному и эффективному усвоению материала. Это помогает обучающимся лучше представить абстрактные понятия, увидеть взаимосвязи и закономерности, что в итоге приводит к улучшению результатов обучения.

Одной из программ, используемых многими учителями математики, является GeoGebra. Рабочая область GeoGebra похожа на область классной доски. На панели инструментов можно найти вкладки для построения графиков функций, для рисования геометрических фигур (линии, отрезки, окружности, углы и т.д.), построения ломанных, для работы с алгоритмами (создание мультимедийных математических приложений). Кроме того, в GeoGebra также доступны дополнительные панели со специализированными инструментами, например, для работы с трехмерными объектами, статистическим анализом данных и др.

GeoGebra позволяет создавать и редактировать графики, построения, уравнения и таблицы, а также проводить различные математические операции. Основным преимуществом программы является возможность визуализации математических концепций и их взаимосвязей, что делает процесс изучения более понятным и увлекательным.

Для организации дистанционной коммуникации сегодня учителя используют платформу Сферум (<https://sferum.ru>). Сферум – это аналог таких известных утилит как Google Hangout, Zoom, Skype и др.

Выводы. Сегодня происходит цифровая трансформация образования. Одним из ее направлений является использование различных цифровых инструментов для повышения качества образования. Мы рассмотрели использование таких инструментов при проектировании предметной цифровой образовательной среды обучения математике. Обсудили возможности использования компьютерной техники на уроках математики при реализации моделей «1 ученик: 1 компьютер», «ротация станций». При этом у учителя математики появляется возможность применения цифрового контента платформы «Моя школа», других образовательных платформ; использования электронных учебников, различных средств онлайн визуализации; проведения онлайн анкетирования и тестирования; организации совместной деятельности обучающихся с помощью сервисов Веб 2.0; работы с системами компьютерной математики.

Также следует иметь в виду, что сегодня согласно Распоряжению Минпросвещения России от 18.05.2020 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий» в школах должны использоваться такие технологии как искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, большие данные.

Возможности использования ИИ в образовании обсуждаются в публикациях [6, 14]. ИИ предоставляет большие возможности для повышения качества образования, позволяя сделать образовательный процесс более персонализированным, интерактивным и эффективным. Учитель математики может использовать эти возможности для генерирования индивидуальных заданий обучающимся, создания красочных презентаций, разработки контрольно-измерительного материала и т.п.

Возможности виртуальной и дополненной реальности в образовании рассматриваются в статьях [4, 13]. Пример одного интересного VR-продукта от компании DreamPort – «Стереометрия для школьников». В приложении собран не весь курс стереометрии, в центре внимания тема многогранников, их виды, построение сечений и т.п.

Литература:

1. Аминов, И.Б. Использование современных компьютерных технологий на уроках математики / И.Б. Аминов, Д.Ф. Ходжаева // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 3(15). – С. 158-162
2. Андреева, Н.В. Шаг школы в смешанное обучение / Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов. – М.: Буки Веди, 2016. – 280 с.
3. Брыксина, О.Ф. Информационно-коммуникационные технологии в образовании: учебник / О.Ф. Брыксина, Е.А. Пономарева, М.Н. Сониная. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 549 с.
4. Григорьев, С.Г. Образовательные возможности технологий дополненной и виртуальной реальности / С.Г. Григорьев, М.А. Родионов, О.А. Кочеткова // Информатика и образование. – 2021. – № 10. – С. 43-56
5. Грязнов, Д.А. Предпосылки и основные шаги по созданию образовательной среды «один ученик – один компьютер» / Д.А. Грязнов // Молодой ученый. – 2018. – № 47. – С. 340-343
6. Долгая, О.И. Искусственный интеллект и обучение в школе: ответ на современные вызовы / О.И. Долгая // Школьные технологии. – 2020. – № 4. – С. 29-38
7. Еремеев, Е.А. Использование цифровых инструментов в процессе математической подготовки обучающихся / Е.А. Еремеев, О.Н. Макарова, А.М. Макаров // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 5. – 68 с.
8. Калинкина, Е.Г. Организация образовательного процесса с использованием электронной формы учебников: методическое пособие / Е.Г. Калинкина, Т.И. Канянина, Е.П. Круподерова и др. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. – 120 с.
9. Канянина, Т.И. Использование интерактивных технологий в деятельности учителя в условиях ФГОС: методическое пособие / Т.И. Канянина, Е.П. Круподерова, С.Ю. Степанова. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2015. – 240 с.
10. Круподерова, Е.П. Место дисциплины «Проектирование цифровой образовательной среды» в подготовке магистров педагогического образования / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, И.А. Печенева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69(3). – С. 154-157
11. Круподерова, Е.П. ИКТ-инструменты для реализации смешанного обучения в условиях предметной цифровой среды / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, Н.С. Кадиленко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64(1). – С. 179-182
12. Круподерова, Е.П. Технологии цифрового образования. / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2022. – 204 с.
13. Круподерова, К.Р. Подготовка будущих учителей к использованию технологий дополненной и виртуальной реальности / К.Р. Круподерова, Е.А. Гордеева, Д.Ю. Пичужкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75(3). – С. 236-238
14. Самарханова, Э.К. Технологии искусственного интеллекта: новые возможности в опережающей подготовке педагога / Э.К. Самарханова // В сборнике «Образование в цифровую эпоху: опыт, проблемы и перспективы». Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, докторантов и заинтересованных лиц. – Нижний Новгород, 2021. – С. 132-136
15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Минпросвещения России № 287 [от 31 мая 2021 г.]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920> (дата обращения: 14.01.2025)

Педагогика

УДК 378.14

старший преподаватель Круподерова Климента Руслановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

студентка Матвеева Василиса Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСВОЕНИЕ БУДУЩИМИ БАКАЛАВРАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация. Одной из тенденций цифровой трансформации общества является цифровизация образования, применение в учебном процессе перспективных цифровых технологий. Одной из таких технологий является технология виртуальной и дополненной реальности. В статье рассмотрены особенности подготовки будущих учителей к созданию и использованию технологии дополненной реальности. Возможности освоения технологии AR/VR рассмотрены на примере дисциплины «Технологии цифрового образования». Эта дисциплина ведется для всех направлений подготовки «Педагогические образования» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. В одном из разделов дисциплины студенты осваивают технологии AR/VR. Будущие учителя знакомятся с базовыми понятиями технологии дополненной реальности; изучают историю AR, сферы применения технологий, направления развития систем дополненной реальности. Приведены примеры AR-продуктов, представленных на российском образовательном рынке. Рассмотрено программное обеспечение для создания AR-приложений. Показаны некоторые приложения, разработанные студентами в рамках учебной практики.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, коммуникативно-цифровой модуль, дополненная реальность, AR-приложения.

Annotation. One of the trends in the digital transformation of society is the digitalization of education, the use of promising digital technologies in the educational process. One of these technologies is the technology of virtual and augmented reality. The article discusses the features of training future teachers to create and use augmented reality technology. The possibilities of mastering AR / VR technology are considered using the example of the discipline "Digital Education Technologies". This discipline is conducted for all areas of training "Pedagogical education" of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. In one of the sections of the discipline, students master AR / VR technologies. Future teachers get acquainted with the basic concepts of

augmented reality technology; study the history of AR, areas of application of technologies, directions of development of augmented reality systems. Examples of AR products presented on the Russian educational market are given. Software for creating AR applications is considered. Some applications developed by students as part of their educational practice are shown.

Key words: digital transformation of education, communicative-digital module, augmented reality, AR applications.

Введение. Необходимость изменений, вызываемых современными цифровыми технологиями, стала общепринятой. Авторы статьи [11] отмечают, что в современных условиях значительно возрастает роль диджитализации, которая становится главным фактором развития мировой экономики.

В настоящее время происходит цифровая трансформация общества, одной из тенденций которой является цифровизация образования, применение в учебном процессе сквозных цифровых технологий. Применение сквозных цифровых технологий в условиях цифровой трансформации образования подробно рассматривается в статье [3]. Одной из таких технологий является технология виртуальной и дополненной реальности.

Направлений использования дополненной реальности в образовании много:

1) Визуализация трехмерных объектов для их более детального изучения, таких как геометрические тела, биологические объекты, атомы, молекулы, планеты и т.д. [2].

2) Реализация интерактивного диалога. Происходит за счет взаимодействия между пользователем и программной средой [8].

3) Проведение квестов с использованием QR-кодов или маркеров [9]. На первом маркере обучающиеся получают вопрос, а затем ищут маркер с правильным ответом и получают на нем следующее задание.

4) Добавление интерактивности к экспонатам школьного музея.

5) «Оживление» страниц учебников. Учитель может «дополнить» изображения в учебнике видеоуроками, 3D-моделями.

В Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина для знакомства будущих учителей с возможностями AR/VR технологий используются возможности дисциплин коммуникативно-цифрового модуля ядра высшего педагогического образования.

Цель статьи – рассмотреть особенности обучения будущих учителей разработке образовательных приложений дополненной реальности и их использованию в своей предметной области.

Изложение основного материала статьи. Сегодня дополненная реальность – быстро развивающаяся компьютерная технология. AR – технология дополнения изображения реальности виртуальными объектами.

В статье [1] отмечаются следующие направления развития систем дополненной реальности:

1) Безмаркерная технология. В ее основе лежат алгоритмы распознавания, где на снятую камерой местность накладываются опорные точки. По этому принципу, например, работают приложения Яндекс.Маркет, позволяющее «встраивать» в помещение технику перед покупкой.

2) Маркерная технология, которая создает виртуальную модель на специальном маркере. Маркером может служить фото, qr-код, лицо человека и даже морда животного. Такие приложения наиболее распространены. Особенности работы маркерных приложений подробно рассмотрены в статье [5].

3) Технология привязки к GPS-меткам. Приложение активируется, если координаты GPS совпадают с координатами виртуального объекта. На базе этой технологии работает вышедшая в 2016 году игра Pokemon Go, с которой началось бурное развитие технологии дополненной реальности. В игре пользователям предлагалось «ловить» фантастических существ на улицах реальных городов. Персонажи появлялись в дополненной реальности в определенных координатах.

Среди наиболее успешных и перспективных реализованных идей использования AR в образовании можно выделить несколько [8]:

1. Визуализация простых и сложных алгебраических поверхностей – сфер, эллипсоидов, цилиндров, пирамид.

2. Визуализация физических уравнений.

3. Визуализация строения молекул, отображение атомных орбиталей в химии.

В статье [6] описывается опыт подготовки будущих учителей к использованию технологии виртуальной реальности в рамках коммуникативно-цифрового модуля Ядра высшего педагогического образования. Рассмотрим особенности подготовки будущих учителей к использованию технологии дополненной реальности в рамках этого модуля.

В ходе изучения дисциплины «Технологии цифрового образования» будущие учителя рассматривают AR/VR-технологию с позиции ее применения в образовательном процессе школы. Обучающиеся знакомятся с отечественными образовательными AR/VR-приложениями, с инструментами их разработки.

Примером AR-продуктов, представленных на российском образовательном рынке, являются приложения российского разработчика образовательных VR/AR-проектов компания Dreamport. Примеры проектов компании:

– AR-курс «Биология в дополненной реальности». Это курс по клеточной биологии. Главная сложность курса «Клеточная биология» создать правильную 3D модель клеток и тканей, а также, верно, анимировать процессы, происходящие внутри клетки.

– AR-курс «Химия в дополненной реальности» – обучающее приложение в дополненной реальности по школьному курсу химии. Для проекта разработчиками была выбрана сложная тема из школьного курса химии – «Симметрия молекул и кристаллов», поскольку она сложна для усвоения и в ней много материала, который требует визуальной проработки.

– AR Geometry – приложение по стереометрии.

Компания «Увлекательная реальность» разработала мобильное приложение «Экополис». Учебное пособие «Экополис» ориентировано на обучающихся 5-11 классов и рассказывает об устойчивом развитии территорий на примере Юго-восточного административного округа Москвы.

Еще один пример AR-разработки от компании «Увлекательная реальность» «Реальная энергетика». «Реальная энергетика» – это AR-приложение, позволяющее продемонстрировать внутреннее пространство электрических станций. Виртуальная экскурсия по ГЭС и ТЭЦ позволит вам заглянуть в самое сердце электростанций и проследить весь технологический процесс, чтобы понять, откуда берется энергия, как производится тепло и каковы удивительные особенности генерации. Мобильное приложение с дополненной реальностью отображает анимированные трехмерные демонстрации о принципах работы паросиловой и парогазовой ТЭЦ, и гидроэлектростанции при наведении на печатные полиграфические буклеты.

Конечно, иметь хороший верифицированный AR контент для обучения в рамках той или иной дисциплины – это здорово. И такого контента будет появляться все больше и больше. Но контент можно разрабатывать и самим.

В Таблице 1 представлен анализ программного обеспечения для разработки AR-приложений, с которым знакомятся будущие учителя.

Анализ программного обеспечения для разработки AR-приложений

Программное обеспечение	Достоинства	Недостатки
Web-AR.Studio	Отечественная онлайн-платформа дополненной реальности, позволяющая создавать браузерные AR проекты. Платформа не требует навыков программирования. Позволяет создавать различные виды AR-приложений: маркерные, с распознаванием поверхности, с трекингом геолокации, с распознаванием лица.	Позволяет создавать только браузерную дополненную реальность.
EV Toolbox	Отечественный конструктор для создания проектов дополненной реальности, разработанный резидентами ИТ-кластера Инновационного центра «Сколково». Для работы в конструкторе не нужно навыков программирования.	Бесплатная версия не позволяет создавать арк-файлы для установки приложения на телефон, просмотр доступен только на ПК в самом редакторе.
Unity	Зарубежная платформа для разработки трёхмерных игр, приложений виртуальной и дополненной реальности. Основными преимуществами платформы являются наличие визуального 3D-редактора и многоплатформенность.	Имеет англоязычный интерфейс. Предполагает программирование на C#.

Для создания виртуального объекта в дополненной реальности необходимо знать, где должен быть расположен объект и когда его создавать. AR делится на два вида по способу анализа изображения: маркерный и безмаркерный. Маркерные приложения используют predetermined маркеры, чтобы запускать отображение наложений дополненной реальности поверх изображения. Приложения на основе местоположения используют GPS, акселерометр или информацию компаса для отображения объектов дополненной реальности поверх физических. Но несмотря на это, существует общая схема работы приложений, использующих AR:

1. Съёмка окружающей реальности камерой устройства.
2. Анализ полученного изображения с помощью специального программного обеспечения.
3. Выбор и вычисление видимого дополнения, соответствующего реальному изображению.
4. Объединение реального изображения с его дополнением.
5. Вывод полученного изображения на экран.

Пример создания AR-приложения в программе EV Toolbox подробно представлен в пособии [5]. Приведен алгоритм создания «живой открытки», содержащей изображение известной Чкаловской лестницы в Нижнем Новгороде. Показано, как добавить текстовую подсказку, анимацию, аудиофайл.

В рамках учебной практики будущие учителя разрабатывают цифровые образовательные ресурсы, в том числе приложения дополненной реальности в рассмотренных средах разработки. Например, студентами профиля «Информатика и Технология» разработано приложение в Unity, дополняющее учебник по информатике К.Ю. Полякова для 10 класса. При наведении на соответствующие изображения появляются 3D-модели материнской платы и суперкомпьютера и воспроизводится видео о принципах фон Неймана.

Будущие учителя истории в рамках практики разработали квест с дополненной реальностью в Web-AR.Studio. Приложение запускается при наведении на QR-код, а затем при наведении камеры смартфона на стартовое изображение появляется первый вопрос. Если дальше камеру навести на неверное изображение, появится надпись о неверном выборе изображения, если изображение верное, то появляется правильный вопрос.

Будущие учителя физики и математики создают маркерные приложения, визуализирующие 3D-модели геометрических тел, солнечной системы, небесных тел.

Выводы. Дальнейшее освоение технологии дополненной реальности будущими учителями, прежде всего, будущими учителями информатики, может осуществляться в рамках предметных модулей, а также в рамках проектной, научно-исследовательской деятельности, курсового и дипломного проектирования. Например, в статье [4] представлена программа курса внеурочной деятельности «Разработка приложений виртуальной и дополненной реальности», созданная в рамках выпускной квалификационной работы студенткой направления подготовки «Информатика и Технология», приведены примеры проектных заданий по разработке обучающимися AR-приложений.

Литература:

1. Григорьев, С.Г. Образовательные возможности технологий дополненной и виртуальной реальности / С.Г. Григорьев, М.А. Родионов, О.А. Кочеткова // Информатика и образование. – 2021. – № 10(329). – С. 43-56
2. Григорьев, С.Г. Роль и место AR-технологий в образовательном процессе. Том Часть 2 / [С.Г. Григорьев, М.А. Родионов, О.А. Кочеткова]; под общ. ред. М.В. Носкова // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: Материалы V Международной научной конференции. В 2-х частях. – Красноярск, 21-24 сентября 2021 года. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2021. – С. 473-478
3. Игнатъева, Г.А. Сквозные технологии научно-методического сопровождения педагогов в условиях цифровой трансформации образования / Г.А. Игнатъева, А.В. Поначугин // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 63-73
4. Круподерова, Е.П. Освоение сквозных цифровых технологий во внеурочной деятельности по информатике / Е.П. Круподерова, Н.С. Амосова, А.В. Бойко // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(2). – С. 221-223
5. Круподерова, Е.П. Технологии цифрового образования: учебное пособие / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2022. – 180 с.
6. Круподерова, К.Р. Подготовка будущих учителей к использованию технологий дополненной и виртуальной реальности / К.Р. Круподерова, Е.А. Гордеева, Д.Ю. Пичужкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75(3). – С. 235-238
7. Маслов, А.С. Маркеры и их роль в технологии дополненной реальности для мобильных устройств на примере фреймворка Vuforia / А.С. Маслов, Ю.С. Белов // Научное обозрение. Технические науки. – 2021. – № 2. – С. 16-20

8. Психолого-педагогические аспекты использования иммерсивных технологий в образовании / М.У. Мукашева, С.Г. Григорьев, А.А. Омирзакова [и др.] // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2023. – № 1(63). – С. 99-111
9. Родионов, М.А. Подготовка будущих учителей к разработке и применению технологий дополненной и виртуальной реальности в профессиональной деятельности / М.А. Родионов, О.А. Кочеткова // Вестник Нижегородского университета имени Н.И. Лобачевского. – Серия: Социальные науки. – 2022. – № 4(68). – С. 183-187
10. Смирнов, А.А. Технология дополненной реальности – свойства и особенности применения в образовании / А.А. Смирнов // Информатизация образования и науки. – 2023. – № 1(57). – С. 27-34
11. Стародубцева, Е.Б. Цифровая трансформация мировой экономики / Е.Б. Стародубцева, О.М. Маркова // Вестник АГТУ. Серия: Экономика. – 2018. – № 2. – С. 7-15

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Панова Ирина Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Круподёрова Климентина Руслановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ В ОБЛАСТИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности организации научно-исследовательской деятельности магистрантов в области цифровой трансформации образования на примере подготовки в магистратуре «Цифровая педагогика» Мининского университета. Проанализированы возможности дисциплин и практик, курсового проектирования по дисциплине «Проектирование цифровой образовательной среды». В рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» обучающиеся знакомятся с принципами цифровой дидактики, осваивают дидактический потенциал различных цифровых инструментов и ресурсов. Также в этой дисциплине магистранты осваивают различные «цифророжденные» педагогические технологии». Специалисты связывают решение задач цифровой трансформации образования с построением в каждой образовательной организации цифровой образовательной среды. Магистранты в рамках курсового проекта выполняют проектирование различных цифровых образовательных сред. Приведены темы курсовых проектов. Сегодня одним из вызовов для системы образования является стремительное развитие искусственного интеллекта. Поэтому темы многих исследований магистрантов связаны с обоснованием возможностей эффективного применения искусственного интеллекта в образовании. Также сегодня у магистрантов имеется возможность получения дополнительных цифровых компетенций в рамках обучения на цифровой кафедре университета.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, научно-исследовательская деятельность, магистерская диссертация, проектирование.

Annotation. The article examines the possibilities of organizing research activities of master's students in the field of digital transformation of education using the example of training in the master's program "Digital Pedagogy" at Minin University. The possibilities of disciplines and practices, course design in the discipline "Design of a digital educational environment" are analyzed. Within the framework of the discipline "Information technologies in professional activity", students get acquainted with the principles of digital didactics, master the didactic potential of various digital tools and resources. Also in this discipline, master's students master various "digitally born" pedagogical technologies." Experts associate the solution of the problems of digital transformation of education with the construction of a digital educational environment in each educational organization. Master's students design various digital educational environments as part of their course project. The topics of course projects are given. Today, one of the challenges for the education system is the rapid development of artificial intelligence. Therefore, the topics of many master's degree students' research are related to the substantiation of the possibilities of effective application of artificial intelligence in education. Also today, master's degree students have the opportunity to obtain additional digital competencies as part of their studies at the university's digital department.

Key words: digital transformation of education, research activity, master's dissertation, design.

Введение. Вопросам организации научно-исследовательской деятельности будущих магистров педагогического образования посвящены публикации [8, 12, 13]. Авторы статьи [8] обосновывают возможности использования потенциала сетевых сообществ для организации совместной научно-исследовательской деятельности будущих магистров педагогического образования. Взаимодействие внутри сетевого сообщества дает возможность научиться совместно решать актуальные исследовательские задачи, а также способствует формированию ИКТ-компетентности магистрантов. А в статье [13] описана модель научно-исследовательской работы магистрантов, педагогические условия ее реализации. Обоснованы подходы к пониманию места и содержания НИР.

В «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» [10] отражена актуальность опережающей подготовки будущих магистров педагогического образования к участию в процессах цифровой трансформации образования. Для ее решения большую роль играет организация научно-исследовательской деятельности магистрантов.

Цель статьи – рассмотреть возможности организации научно-исследовательской деятельности магистрантов в области цифровой трансформации образования на примере подготовки в магистратуре «Цифровая педагогика» Нижегородского государственного педагогического университета имени К. Минина, проанализировать возможности дисциплин и практик, курсового проектирования по дисциплине «Проектирование цифровой образовательной среды».

Изложение основного материала статьи. Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [14] будущие магистры готовятся к решению задач педагогического, проектного, методического, организационно-управленческого, научно-исследовательского типов.

Для подготовки к их решению большую роль играет организация научно-исследовательской деятельности магистрантов. Сегодня одной из задач научно-исследовательской деятельности является подготовка к реализации в образовательных организациях требований цифровой трансформации образования, цель которой «обеспечение эффективной информационной поддержки участников образовательных отношений в рамках организации процесса получения образования и управления образовательной деятельностью» [9]. В статье [2] обосновывается необходимость научно-методического сопровождения педагогов в условиях цифровой трансформации образования. Особое внимание в статье уделено использованию для сопровождения педагогов массовых открытых онлайн курсов. Сопровождению учителей технологического профиля в области сквозных цифровых технологий посвящена статья [11]. Сопровождение будущих магистров педагогического образования в формировании у них готовности отвечать на вызовы стремительного развития цифровых технологий является не менее важной задачей. Для этого требуется постоянная актуализация содержания программ модулей, дисциплин, практик.

Использованию возможностей дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» для освоения дидактического потенциала различных цифровых инструментов и ресурсов, в т.ч. с помощью проектной деятельности магистрантов, посвящена статья [4]. В рамках дисциплины обучающиеся знакомятся с принципами цифровой дидактики. Новая дидактика должна быть создана за счет осмысления того, что несут цифровые технологии в процесс обучения, и трансформации на основе этого существующей научной дидактики. В дисциплине «Информационные технологии в профессиональной деятельности» будущие магистры готовятся к выполнению новых функций педагога, таких как формирование цифрового образовательного контента и поддержка процесса обучения в цифровой образовательной среде. Также в дисциплине «магистранты осваивают различные «цифророжденные» педагогические технологии» «1 ученик: 1 компьютер», «Принеси свое устройство», «Перевернутый класс», «Зональное обучение» и др., проектируют уроки по своим предметам с использованием данных технологий.

Специалисты связывают решение задач цифровой трансформации образования с построением в каждой образовательной организации цифровой образовательной среды. Роль ЦОС вуза в повышении качества образования рассматривается авторами статей [6, 15].

Проектированию цифровой образовательной среды будущими магистрами педагогического образования посвящена статья [3]. В дисциплине «Проектирование цифровой образовательной среды», осваиваемой магистрантами направления подготовки «Цифровая педагогика» Мининского университета, рассматриваются составляющие цифровой образовательной среды: методическая (цифровой образовательный контент, размещаемый и продуцируемый в среде для удовлетворения информационных потребностей всех субъектов образовательного процесса); технологическая (используемые «цифророжденные» педагогические технологии, способы организации учебной и внеучебной деятельности, реализуемые с помощью ЦОС); организационная (реализация функций управления процессом обучения с использованием ЦОС); техническая (аппаратное и программное обеспечение, цифровые инструменты и сервисы); кадровая (стиль информационного взаимодействия участников образовательного процесса, уровень цифровой грамотности участников). Студенты подробно изучают состав каждого компонента ЦОС, подбирают их наполнение при проектировании своих предметных цифровых сред в рамках курсового проекта.

Приведем примеры тем курсовых проектов магистрантов: «Проектирование предметной цифровой образовательной среды с использованием зонального обучения», «Проектирование цифровой образовательной среды для организации внеурочной деятельности школьников», «Проектирование цифровой образовательной среды кафедры», «Разработка цифровой среды профессионального сообщества», «Проектирование ЦОС для духовно-нравственного развития личности обучающихся», «Проектирование предметной ЦОС обучения информатике для организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся», «Разработка модели ЦОС обучения математике для развития познавательной активности обучающихся».

При работе над курсовым проектом магистранты формируют методологический аппарат исследования, изучают передовой педагогический опыт, выполняют SWOT-анализ цифровых сред на базах выполнения исследования, разрабатывают модели своих ЦОС, обосновывают применение различных педагогических технологий для интеграции с технологиями цифровыми.

Важную роль в организации научно-исследовательской деятельности магистрантов играют производственные (научно-исследовательские) практики. Для сопровождения магистрантов во время практик подготовлены соответствующие электронные учебно-методические комплексы [7].

Приведем примеры некоторых тем исследований магистрантов, направленных на решение задач цифровой трансформации образования (Таблица 1).

Примеры тем исследовательских работ магистрантов

Тема исследования	Объект	Предмет	Цель исследования
Сопровождение проектной деятельности будущих учителей в рамках цифровой образовательной среды ОПОП	Проектная деятельность будущих учителей	Модель сопровождения проектной деятельности будущих учителей в цифровой образовательной среде ОПОП (на примере ОПОП «Информатика и Технология»)	Обоснование возможностей организации проектной деятельности будущих учителей в рамках цифровой среды образовательной программы
Реализация деятельностного подхода при использовании модели «Смена рабочих зон» на уроках информатики	Деятельностный подход к обучению на уроках информатики	Реализация деятельностного подхода при использовании модели «Смена рабочих зон» на уроках информатики	Рассмотреть возможности реализации деятельностного подхода к обучению на уроках информатики в 10-11 классах с помощью модели смешанного обучения «Смена рабочих зон»
Проектирование персональной цифровой образовательной среды для профессионального развития педагога	Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования	Модель персональной цифровой образовательной среды для профессионального развития педагога	Разработка модели персональной цифровой образовательной среды для профессионального развития педагога
Организация «перевернутого обучения» при изучении физики в основной школе	Обучение физике в основной школе	Организация «перевернутого обучения» при обучении физике в основной школе	Обоснование возможностей реализации модели «перевернутое обучение» при обучении физике в основной школе
Формирование универсальных коммуникативных действий обучающихся при изучении информатики с помощью совместной сетевой деятельности	Универсальные коммуникативные действия обучающихся	Формирование универсальных коммуникативных действий обучающихся при изучении информатики с помощью совместной сетевой деятельности	Обоснование дидактических возможностей сетевых сервисов для организации совместной деятельности обучающихся при изучении информатики с целью формирования универсальных коммуникативных действий

Несомненно, что сегодня одним из вызовов для системы образования является стремительное развитие искусственного интеллекта и других сквозных цифровых технологий, поэтому среди тем исследований будущих магистров педагогического образования: «Использование искусственных нейронных сетей в процессе обучения иностранным языкам как средства повышения мотивации обучающихся», «Применение элементов геймификации средствами искусственного интеллекта на уроках математики», «Разработка образовательного видео контента с использованием нейросетей», «Организация персонализированной помощи обучающимся с помощью искусственного интеллекта». Заслуживает внимания подготовка магистрантов к использованию в профессиональной деятельности и других перспективных технологий, например, иммерсивных технологий [5].

Выводы. Цифровая эпоха приносит множество серьезных изменений в различные сферы жизни общества, несомненно включая образование. Эти изменения порождают ряд вызовов, таких как проблема качественных информационных ресурсов, изменение структуры общения, этические вопросы использования информации, кибербезопасность, информационное неравенство и др. К ответам на эти вызовы несомненно должно быть готово педагогическое сообщество. Поэтому так важна качественная подготовка будущих магистров педагогического образования к решению проблем цифровой трансформации образования. И для этого следует использовать возможности научно-исследовательской работы магистрантов. В статье представлен опыт организации НИР магистрантов направления подготовки «Цифровая педагогика» в Мининском университете.

Для получения опыта научно-исследовательской деятельности магистрантов в области цифровизации образования используются возможности дисциплин и практик, курсового проектирования по дисциплине «Проектирование цифровой образовательной среды». Также сегодня у магистрантов имеется возможность получения дополнительных цифровых компетенций в рамках обучения на цифровых кафедрах вузов, созданных в рамках государственной программы «Приоритет 2020» [1]. В Мининском университете на такой цифровой кафедре реализуются две программы: «Визуализация и анализ данных с использованием Python» и «Цифровой менеджмент в образовательной организации».

Литература:

1. Ермаков, С.Г. Актуальные вопросы организации деятельности цифровой кафедры в условиях цифровой трансформации вуза / С.Г. Ермаков, С.М. Куценко, Р.Г. Гильванов // Известия Петербургского университета путей сообщения. – 2023. – № 1. – С. 70-78
2. Игнатъева, Г.А. Сквозные технологии научно-методического сопровождения педагогов в условиях цифровой трансформации образования / Г.А. Игнатъева, А.В. Поначугин // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 4. – С. 63-73
3. Круподерова, Е.П. Проектирование цифровой образовательной среды будущими магистрами педагогического образования / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63(3). – С. 60-63
4. Круподерова, Е.П. Организация проектной деятельности магистрантов в рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66(2). – С. 181-184

5. Круподерова, Е.П. Подготовка будущих магистров педагогического образования к использованию иммерсивных технологий обучения / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77(3). – С. 105-108
6. Лебедева, О.В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент / О.В. Лебедева, Ф.В. Повshedная // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 4. – 11 с.
7. Панова, И.В. Реализация модели смешанного обучения в вузе средствами LMS Moodle / И.В. Панова // В сборнике «Информационные технологии в организации образовательного пространства». Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. – Нижний Новгород: Мининский университет. – 2016. – С. 51-55
8. Петрова, Н.В. Формирование ИКТ-компетенций будущих магистров педагогического образования в аспекте совместной научно-исследовательской деятельности внутри сетевого сообщества / Н.В. Петрова, С.Р. Удалов // Информатика и образование. – 2022. – № 37(3). – С. 74-79
9. Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации» № 2894-р [от 18.10.2023 г.]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_460714 (дата обращения: 29.01.2025)
10. Распоряжение Правительства РФ «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» № 1688-р [от 24.06.2022 г.]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040> (дата обращения: 29.01.2025)
11. Самерханова, Э.К. Сопровождение учителей технологического профиля в области сквозных цифровых технологий / Э.К. Самерханова, Е.П. Круподерова, А.В. Моисеенко // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 4(41). – С. 203-208
12. Самойленко, Н.Б. Научно-исследовательская деятельность студентов магистратуры: взаимодействие науки и образования / Н.Б. Самойленко // В сборнике «Осознание культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного общества». Материалы XX Всероссийской научно-практической конференции. – Севастополь, 2019. – С. 338-343
13. Смоляр, А.И. Проектирование научно-исследовательской работы магистрантов как фактор профессионализации подготовки педагогов / А.И. Смоляр, С.Г. Зоголь // Самарский научный вестник. – 2018. – № 2(7). – С.262-266
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) № 126 [утвержденный 22 февраля 2018 г.]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf (дата обращения: 29.09.2025)
15. Samerkhanova, N.K. Forming the ICT competence of future pedagogues under informational-educational environment at university / E.K. Samerkhanova, E.P. Krupoderova, K.R. Krupoderova, L.N. Bakhtiyarova, A.V. Ponachugin // Journal of Fundamental and Applied Sciences. – 2017. – Т. 9. – № 7. – С. 1381.

Педагогика

УДК 373.13

аспирант Кубышкин Алексей Владимирович

Государственное образовательное учреждение высшего образования

«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлена актуальность изучаемой темы в русле ведущейся против России глобальной информационной войны, основанной на воздействиях различного рода в направлении обезличивания культуры как основы исторической памяти и основы национальной безопасности. Произведен анализ современных исследований философской, психологической, педагогической направленности по данной теме. В ходе теоретического изучения вопроса актуализирована необходимость развития компетенций в области информационной безопасности у младших школьников, выявлен ряд работ, посвященных исследованиям в данной области. Представлены и охарактеризованы результаты, полученные в ходе проведенного в 2023-2024 годах исследования среди 846 обучающихся из 32 классов общеобразовательных школ Московской и Владимирской областей. В практическом плане проведен анализ динамики развития компетенций в области информационной безопасности у младших школьников со статистическим подтверждением данных. Результатом является тот факт, что реализуемая в процессе исследования технология по формированию у младших школьников компетенций в области информационной и кибербезопасности показала свою эффективность.

Ключевые слова: компетенция, информационная безопасность, младший школьник, педагог, исследование.

Annotation. The article presents the relevance of the topic under study in the context of the global information war waged against Russia, based on various types of influences in the direction of depersonalization of culture as the basis of historical memory and the basis of national security. An analysis of modern research in the philosophical, psychological, pedagogical fields on this topic is carried out. In the course of a theoretical study of the issue, the need to develop competencies in the field of information security among primary school students was actualized, a number of works devoted to research in this area were identified. The results obtained in the course of a study conducted in 2023-2024 among 846 students from 32 classes of comprehensive schools in the Moscow and Vladimir regions are presented and characterized. In practical terms, an analysis of the dynamics of the development of competencies in the field of information security among primary school students was carried out with statistical confirmation of the data. The result is the fact that the technology implemented in the process of the study to develop competencies in the field of information and cybersecurity among primary school students has proven its effectiveness.

Key words: competence, information security, primary school student, teacher, research.

Введение. Актуальность изучения вопросов, связанных с развитием информационной безопасности, в условиях современного, динамично развивающегося социума, не вызывает сомнений. В современных условиях показателем успешности является, наряду с другими, умение строить информационное взаимодействие.

Происходящее на протяжении последних десятилетий бурных изменений, происходящих на различных направлениях развития науки, в том числе, и педагогической, направлено на формирование и дальнейшее развитие новых компетенций. Развитие компетенций в области информационной и кибербезопасности является не только приоритетом в условиях

современного образования, но и одним из показателей безопасности жизни и здоровья младшего школьника. В настоящее время множество научных исследований посвящено необходимости информационной социализации каждой личности, которая стала в условиях начальной школы не только желательной, но и, в свете развивающихся неблагоприятных событий, обязательной.

Начатая против России глобальная информационная война, основанная на информационном воздействии и ведущаяся в направлении обезличивания культуры России как основы исторической памяти и основы национальной безопасности, может привести к дестабилизации жизни в стране и разрушению сложившегося исторически национального самосознания. Показателем нежелательного воздействия на детей стали информационные атаки, связанные с началом специальной военной операции в феврале 2022 года и в дальнейшем. Некоторые, не знающие правил безопасного поведения в сети Интернет школьники, подвергались показу агрессивных, вредных для детской психики фото и видеоматериалов; настоящей травле в социальных сетях.

В свете событий последних лет является актуальным в научных исследованиях новый, достаточно сложный в реализации, аспект данной проблемы – понимание и признание обществом необходимости принятия ряда мер для защиты детей и подростков от негативного информационного воздействия, осуществления педагогического контроля и надзора в сфере информационной безопасности.

В современной научной литературе философской [2], психологической [3], а особенно педагогической [1, 2, 6] направленности, значительно возросло количество работ, посвященных теоретическим и прикладным исследованиям информационной безопасности у младших школьников. Ряд наших предыдущих работ также был посвящен развитию компетентности пользователей информационных систем [5] и особенностям педагогического сопровождения в области информационной безопасности [4].

Продолжая начатые исследования, необходимо изучить динамику развития компетенций в области информационной безопасности младших школьников. Обозначенное направление разработки и явилось целью данной статьи.

Наиболее уязвимой категорией детей в данном вопросе являются дети 7-11 лет, обучающиеся в начальной школе и только познающие азы работы с сетью Интернет. Заслуживает особого рассмотрения тот факт, что именно в младшем школьном возрасте дети, в силу своих физиологических и эмоциональных особенностей, наиболее активно и непосредственно реагируют на любое воздействие на них. К.А. Ботов в данной связи отмечает, что «младший школьник сильнее подвержен фейковой информации... ввиду его возраста и социального положения» [2, С. 40].

В условиях стремительного развития информатизации наиболее незащищенными являются дети и подростки, молодежь, еще не выработавшие определенной мировоззренческой позиции, что создает проблему информационной безопасности личности в условиях общества глобальной коммуникации.

Изложение основного материала статьи. Исходя из данной ситуации, нами было организовано исследование, результаты которого мы представляем в данной работе. Исследование проводилось среди 846 обучающихся из 32 классов общеобразовательных школ Московской и Владимирской областей. В качестве экспериментальной была использована группа из 427 детей Орехово-Зуевского городского округа. Контрольная группа в количестве 419 детей сформировалась на базе Владимирской и Московской областей.

Детям были заданы вопросы, являющиеся частью специально разработанной авторской анкеты. Приведем далее и прокомментируем ответы респондентов на некоторые из них.

На вопрос «Оцените ли Вы степень угрозы от использования Интернета, как серьезную?», меньшее количество детей ответило утвердительно (62% респондентов). При этом свой уровень подготовки в области информационной безопасности 95% детей оценили, как средний. Дети понимали, как они могут противостоять информационным угрозам.

Большинство опрошенных (более 97%) считали, что они в современном обществе подвергаются информационным угрозам, при этом наиболее подвержены информационным опасностям при выполнении следующих видов работ: общении в социальных сетях, поиске информации в момент входа на подозрительные сайты, при скачивании информации, при использовании нелегального программного обеспечения и пр.

На вопрос: «Имеете ли вы опыт защиты информации в компьютере?» ответы респондентов распределились: не имеют опыта – 11%, имеют небольшой опыт – 37%, имеют достаточный опыт – 52%, что свидетельствует о том, что большинство учащихся начальных классов имеют или незначительный опыт, или вообще не имеют навыков защиты информации.

Следующий вопрос вытекал из предыдущего: «Как вы оцениваете свой уровень подготовки в области информационной безопасности и защиты информации». Ответы распределились следующим образом: нулевой – 1%, низкий – 16%, средний – 23%, высокий – 61%.

На вопрос: «Ощущаете ли Вы потребность в повышении уровня знаний и умений в области информационной безопасности, а также в получении практического опыта противостояния информационным угрозам» большинство респондентов (89%) ответили положительно, что говорит о развитии интереса детей к саморазвитию в области информационной безопасности.

Анкетирование показало, что большинство младших школьников уделяет безопасности достаточное место в структуре ценностных ориентаций.

Информационная безопасность младших школьников связывается с умением работать с Интернет-контентом, правильно себя вести в социальных сетях, осознанно размещать информацию о себе и своих близких. Самым главным, ценным в ребенке является развитие таких качеств, как стремление к общению, социализация и самореализация.

Проведенное исследование позволило выявить ряд трудностей, с которыми сталкиваются современные младшие школьники: «незнание правил информационной безопасности», «несоблюдение правил», «низкая информационная грамотность», которые были обусловлены нежеланием получения новых знаний, незнанием особенностей работы в информационной среде, непониманием четкого алгоритма необходимых действий. Для обсуждения проблем в области информационной безопасности младших школьников необходимо сотрудничество с психологом, педагогом, тьютором, которые могли бы обеспечить контроль за младшим школьником в области информационной безопасности и объяснить правила поведения в среде данного вида.

Подавляющему большинству респондентов – 117 (78%) экспериментальной группы и 148 (89%) из контрольной группы хотелось бы избавиться от избытка времени по нахождения и в информационном пространстве Интернет, бесцельных разговоров и собственной замкнутости.

Использование компьютера в течение дня составило 3-6 часов ежедневно, при этом более 50% от общего числа респондентов проводили время в глобальной сети Интернет, в социальных сетях, за поиском нужной для учебы информации.

Информационная безопасность школьников связывалась в основном с умением работать в сети Интернет, правильно себя вести в социальных сетях, осознанно размещать информацию о себе и своих близких. Обеспечение информационной

безопасности ребенка видится не только в ограничении пользования детей сетью Интернет, но и в формировании информационной культуры, знаний и умений по информационной безопасности.

Сравнивая динамику развития компетентности обучающихся в области информационной безопасности на констатирующем и контрольном этапах в экспериментальной и контрольной группах, следует отметить, что дети из экспериментальной группы находились на контрольном этапе преимущественно на углубленном уровне развития компетентностной готовности к осуществлению работы в области информационной безопасности. Тогда как дети из контрольной группы – преимущественно на базовом уровне.

Рассматривая показатели более подробно, хочется отметить, что по сравнению с констатирующим этапом, на контрольном этапе положительная динамика в экспериментальной группе по приросту обучающихся с углубленным уровнем овладения компетентностью в области информационной безопасности составила 60,9%. Тогда как в контрольной группе данный прирост в овладении углубленным уровнем составил лишь 36%.

Для подтверждения достоверности полученных результатов применялись критерий Стьюдента, множественный тест χ^2 . Относительно подтверждения значимости изменений исследуемого параметра в экспериментальной и контрольной группах до и после формирующего воздействия, нами был использован t-критерий Стьюдента, который позволяет статистически проверить значимость различий в контрольной и экспериментальной группах.

В результате опытно-экспериментальной работы были получены данные, представленные в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты по уровням сформированности компетенций в области информационной безопасности у младших школьников

Стиль	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
Низкий	57	13,29%	39	9,28%	1	0,23%	17	4,06%
Средний	335	78,09%	342	81,43%	132	30,91%	239	57,04%
Высокий	37	8,62%	39	9,29%	294	68,85%	163	38,90%
Итого	429	100%	420	100%	427	100%	419	100%

Достоверность различий уровня сформированности компетенций в области информационной безопасности младших школьников в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и контрольном этапах составила 95%.

Анализ положительной динамики является подтверждением того, что реализуемая нами технология обучения является эффективной по формированию компетенций в области информационной и кибербезопасности младших школьников.

На формирующем этапе была использована программа Delphi по обеспечению безопасности информации и внедрен авторский алгоритм работы с ней, который был представлен будущим педагогам начального образования в доступной для них форме. Также была разработана программа для обеспечения информационной безопасности педагогов, родителей и обучающихся, обладающая широким спектром возможностей. По результатам проведенного исследования были разработаны методические рекомендации для педагогов начального образования, способствующие развитию у обучающихся и их родителей компетентности в области информационной безопасности.

Выводы. Таким образом, в ходе проведенного теоретического и прикладного исследования удалось актуализировать необходимость развития компетенций в области информационной безопасности у младших школьников, выявить ряд работ, посвященных исследованиям в данной области. В практическом плане проведен анализ динамики развития компетенций в области информационной безопасности у младших школьников со статистическим подтверждением данных. Результатом является тот факт, что реализуемая в процессе исследования технология по формированию у младших школьников компетенций в области информационной и кибербезопасности явилась эффективной.

На настоящее время опытно-экспериментальная работа завершена. Но она может продолжиться в направлениях работы с педагогами в учреждениях высшего среднего профессионального образования, в системе повышения квалификации учителей различных направлений подготовки, разработке моделей развития компетентности в области информационной безопасности на основе социального партнерства и сотрудничества организаций.

Литература:

1. Баракина, Т.В. Формирование медиаинформационной грамотности у младших школьников / Т.В. Баракина // Информатика в школе. – 2022. – № 4(177). – С. 86-89
2. Ботов, К.А. К проблеме подготовки младших школьников к разумному поведению в условиях информационных атак / К.А. Ботов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80(2). – С. 40-42
3. Копорулина, К.В. Информационно-психологическая безопасность младшего школьника в интернете / К.В. Копорулина // Физиологические, психофизиологические проблемы здоровья и здорового образа жизни. Материалы IX Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. – Екатеринбург, 2023. – С. 331-335
4. Кубышкин, А.В. Особенности педагогического сопровождения обучающихся и их родителей в области информационной безопасности / А.В. Кубышкин // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2024. – № 3. – С. 90-95
5. Кубышкин, А.В. Развитие компетентности пользователей информационных систем в области информационной безопасности / А.В. Кубышкин // Современные проблемы математики, физики и физико-математического образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции. – Орехово-Зуево, 2021. – С. 333-337
6. Чумаков, М.И. Интернет поведение детей младшего школьного возраста / М.И. Чумаков, М.Ю. Елагина // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2021. – Т. 4. – № 4. – С. 40-51

УДК 378.14

кандидат технических наук, доцент кафедры Кузнецова Ирина Анатольевна
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (г. Нижний Новгород);
кандидат политических наук доцент кафедры Ляпин Игорь Леонидович
Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень);
директор, старший преподаватель Петровский Александр Михайлович
Дзержинский политехнический институт (филиал) Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УНИВЕРСИТЕТЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ИНСТРУМЕНТЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В современном мире не осталось университетов, которые обошла бы стороной цифровизация, и которые игнорировали бы ее требования, однако различие между ними состоит в активности и масштабе использования технологий. При осуществлении цифровой образовательной деятельности в университете особое место занимают подходы и инструменты ее реализации. Подготовка студентов в высших учебных заведениях является важным этапом развития трудовых кадров будущего – компетентных специалистов, готовых и способных выполнять обязанности в соответствии с занимаемой должностью. Реализация учебного процесса с применением современных технологий – это переход на новый уровень, позволяющий повышать цифровую грамотность и компетентность как преподавателей, так и будущих выпускников. В целях выяснения отношения студентов к цифровой образовательной деятельности в университете, инструментам ее реализации и выявления моментов, требующих корректировки и внимания было проведено исследование. Его результаты свидетельствуют о готовности и открытости обучающихся к ее реализации, понимании ее целей и возможностей, которые открываются им для становления их как конкурентоспособных специалистов, и показывают, что обучающиеся по-разному оценивают последствия внедрения цифровых технологий, что определяется их личностными особенностями.

Ключевые слова: цифровая образовательная деятельность, цифровые технологии, цифровые образовательные инструменты, современные подходы, учебный процесс, университет.

Annotation. There are no universities in the modern world that digitalization has bypassed and ignored its requirements, but the difference between them lies in the activity and scale of technology use. Approaches and tools for its implementation occupy a special place in the implementation of digital educational activities at the university. The training of students in higher education institutions is an important stage in the development of the workforce of the future – competent specialists who are ready and able to perform duties in accordance with their position. The implementation of the educational process using modern technologies is a transition to a new level, which makes it possible to improve the digital literacy and competence of both teachers and future graduates. In order to clarify the students' attitude to digital educational activities at the university, the tools for its implementation and to identify points that require correction and attention, a study was conducted. Its results indicate that students are ready and open to its implementation, understanding its goals and the opportunities that open up to them for becoming competitive specialists, and show that students evaluate the consequences of digital technology implementation differently, which is determined by their personal characteristics.

Key words: digital educational activity, digital technologies, digital educational tools, modern approaches, educational process, university.

Введение. На сегодняшний день обладание знаниями, умениями и навыками не является единственным требованием работодателей, они ждут не только обученных сотрудников, но и тех, кто разбирается в современных технологиях, может быть мобильным и гибким, готовым оперативно решать неожиданные проблемы и задачи. Потому внедрение цифровых технологий в образовательную деятельность является благом для студентов и необходимым условием для высших учебных заведений, закрепленным на законодательном уровне в Программе «Цифровая экономика Российской Федерации».

Стоит отметить, что главная роль в деятельности по адаптации студентов по включению цифровых сервисов и ресурсов в учебный процесс принадлежит руководству и профессорско-преподавательскому составу, которым прежде всего нужно самим разобраться и организовать работу по-новому. Важно, чтобы они, в первую очередь, понимали важность и необходимость изменений, желали учиться и развивать свои навыки. Для этого различные образовательные учреждения и платформы для педагогов проводят актуальные курсы повышения квалификации. Анализ научных работ в данной области отражает положительный взгляд на цифровую образовательную деятельность, но при этом ему присущ рационализм, не позволяющий забывать о негативных сторонах рассматриваемого явления.

Под цифровой образовательной деятельностью понимается комплекс действий, направленных на подготовку обучающихся, их воспитание и передачу им знаний, с помощью технологий, ресурсов и сервисов, являющихся продуктом цифровизации.

Изложение основного материала статьи. О.Л. Борисюк отмечает, что осуществление цифровой образовательной деятельности благоприятно сказывается на развитии когнитивных способностей и практических навыков студентов за счет доступа к государственным ресурсам различной направленности [1].

При реализации цифровой образовательной деятельности в высших учебных заведениях особое место занимают подходы к ее осуществлению в современных условиях. Они должны отвечать требованиям времени и выполнять свою функцию. О.В. Петунин, Т.А. Астахова выделяют несколько современных подходов к организации образовательного процесса с использованием цифровых технологий:

- деятельностный (преподаватель и студент выстраивают взаимодействие в рамках самостоятельной работы обучающихся с полным сопровождением педагога на всех ее этапах, обеспеченных достаточным и обоснованным дидактическим оснащением);
- процессный (организация цифровой образовательной деятельности на основе заранее изученных потребностей ее субъектов и оценка их удовлетворенности с последующим внесением выявленных корректировок в соответствии с полученными результатами);
- ресурсный (необходимость наличия ресурсов для организации качественной деятельности, таких как электронная платформа, доступ к информационно-телекоммуникационным сетям, цифровые сервисы и электронные дидактические средства, преподавательский состав, готовый повышать свою квалификацию, в том числе, в области цифровизации);

– феноменологический (заключается в субъективном понимании людьми всех процессов, в том числе, образовательных, что накладывает на преподавателя обязанность наполнять электронные курсы материалами, прошедшими его контроль, и исключающими возможность принятия студентами недостоверной информации за истину) [4].

Н.В. Иванушкина, отмечая значимость личностно-ориентированного и компетентностного подходов, говорит об их недостаточности ввиду трансформации всего процесса образования. Она обращает внимание на обязательное внедрение нового, медийно-ориентированного подхода, нацеленного на формирование компетенций, необходимых для разносторонне развитого субъекта, выстраивающего профессиональную жизнь в условиях цифровизации. Данный подход строится на перестраивании структуры образования и учебных занятий, а также на моделировании и прогнозировании траектории обучения и профессиональной деятельности студентов. Медийно-ориентированный подход объединяет в себе индивидуализацию, цифровизацию, сотрудничество, непрерывность и всестороннее развитие обучающихся [2].

Под инструментами реализации цифровой образовательной деятельности университета понимаются цифровые технологии, которые внедряются с целью усовершенствования и модернизации работы образовательного учреждения по подготовке специалистов, обладающих необходимыми современными знаниями, в том числе, в области цифровых технологий, имеющими опыт взаимодействия с различными электронными ресурсами, которые найдут свое применение в будущей профессиональной деятельности.

Анализ научных работ и литературы по данной теме позволяет сформулировать перечень некоторых инструментов реализации цифровой образовательной деятельности в университете, который не является исчерпывающим в виду их многообразия.

Дополненная реальность (AR) – перенос изображения или объекта, которое создано цифровым устройством и не существует в действительности, в желаемое место посредством наведения на него камеры, и последующее его изучение через экран. То есть в реальности такие цифровые элементы не появляются, однако, их виртуальное присутствие позволит изучить некоторые аспекты рассматриваемого вопроса при обучении студентов любого направления подготовки [1].

Использование образовательных платформ и библиотек курсов, проходящих в режиме онлайн, доступных неограниченному числу пользователей, например, Лекториум и Stepik. Применение педагогом таких инструментов на очных занятиях не только дополнит и разнообразит занятия, но и расширит кругозор обучающихся, даст им почву для размышлений и познакомит с новыми возможностями получения знаний для повседневной и профессиональной жизни [3].

Создание цельной электронной системы, включающей в себя представленные и доступные для работы в электронном виде базу учебной нагрузки, расписание, зачетные книжки, учебные планы, календарные графики, экзаменационные и зачетные ведомости, приказы о движении личного состава обучающихся и т.д. Будучи грамотно организованной, такая система упрощает образовательную и управленческую деятельность в университете.

Электронное портфолио студента – страница со всеми достижениями обучающегося, характеризующая его достижения в различных направлениях деятельности – учебной, научной, общественной и т.д. Этот цифровой инструмент удобен как для всех участников образовательного процесса, так и для работодателей, у которых есть доступ к нему. Они смогут заранее оценить потенциального сотрудника с точки зрения жизненных и профессиональных ориентиров, активности и соответствия корпоративной культуре организации [6].

М.А. Борлакова, Д.Т. Байчоров, А.М. Чегемлиева также обращают внимание на необходимость внедрения цифровых инструментов не только в учебный процесс, но и в деятельность, обеспечивающую его осуществление. Например, создание локальных университетских платформ, посредством которых студенты, преподаватели и руководители будут обеспечены удобным доступом к необходимой информации; проведение работы с преподавательским составом в целях обеспечения осознания ими необходимости и актуальности внедрения цифровых технологий в обучение студентов и связанную с этим работу [7].

В.И. Токтарова, Д.А. Семенова выделяют в качестве современного инструмента, применяемого в учебной деятельности, цифровой образовательный сторителлинг, под которым понимают универсальную технологию обучения, базирующийся на сочетании умения педагога преподносить информацию с возможностями цифровых ресурсов по ее представлению. Цифровой образовательный сторителлинг является многоаспектным инструментом, который может выступать как способ сопровождения студентов в процессе обучения, прием донесения материала, форма взаимодействия между субъектами образовательной деятельности и метод проектного обучения. Положительным следствием его внедрения выступает повышение качества как самого процесса передачи знаний, так и его результатов, в том числе, в части развития различных компетенций обучающихся и преподавателей, сталкивающихся с новым для них инструментом обучения [5].

В целях выяснения отношения студентов к цифровой образовательной деятельности в университете, инструментам ее реализации и выявления моментов, требующих корректировки и внимания, во втором семестре 2023-2024 учебного года был проведен опрос, участниками которого стало 97 обучающихся 3 и 4 курсов Института пищевых технологий и дизайна, Тюменского высшего военно-инженерного командного училища им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ и Дзержинского политехнического института. В начале было представлено определение цифровых образовательных технологий, с которым обучающимся необходимо было ознакомиться для исключения возможных затруднений в понимании вопросов. Далее студентам необходимо было ответить на вопрос с несколькими вариантами ответа, зачем, по их мнению, внедрять цифровизацию в образовательную деятельность университета. В результате были получены следующие данные: для передачи современных знаний и умений (100%), для подготовки мобильных специалистов для рынка труда (93%), для развития цифровой грамотности обучающихся и преподавателей (87%), для подготовки востребованных кадров, способных повышать конкурентоспособность отдельных организаций и страны в целом (70%), для удобства и доступности образования (65%). Такая статистика свидетельствует о готовности и открытости обучающихся к цифровой образовательной деятельности в университете, понимании ее целей и возможностей, которые открываются им для становления их как конкурентоспособных специалистов.

Следующим был задан вопрос о том, что для студентов является первоочередным для организации образовательной деятельности с применением цифровых технологий. Наиболее популярным ответом стало наличие собственной электронной платформы с учебными онлайн-курсами (72%). Кроме того, респонденты отметили использование мультимедийных и электронных дидактических средств (интерактивная доска, компьютеры, электронные пособия, видеоматериалы) (15%), использование искусственного интеллекта и дополненной реальности (8%), проведение лекций с помощью платформ видеоконференцсвязи (5%). Анализ ответов позволяет сделать вывод, что обучающиеся видят в использовании цифровых технологий в учебном процессе, в первую очередь, наглядность и удобство. Им не нужно быть привязанным к определенному месту, чтобы участвовать в ходе занятия и не отставать по программе, что особенно актуально для студентов, находящихся на индивидуальном графике обучения в связи с состоянием здоровья или иными уважительными причинами по согласованию с администрацией образовательного учреждения. Стоит отметить, что все больше студентов отдает предпочтение использованию искусственного интеллекта и AR технологий, немалое значение

которых состоит в том, что они делают учебный процесс интереснее и мотивируют на выполнение задач за счет желания поработать с данными инструментами ввиду их новизны.

Для всестороннего изучения отношения студентов к цифровой образовательной деятельности, им было предложено указать, какие они видят ее негативные стороны. Большинство респондентов была отмечена нехватка живого общения с преподавателями и однокурсниками (60%); необходимость самостоятельно искать информацию в различных источниках, которые не всегда могут быть достоверными, что требует больших временных затрат (20%), ухудшение физического и морального состояния в связи с длительным использованием цифровых устройств (9%), зависимость от скорости интернета и необходимость наличия современной техники (6%), ухудшение коммуникативных навыков и умения грамотно выстраивать предложения и формулировать мысли (5%). Стоит отметить, что некоторые факторы, которые для у одних студентов вызывают сложности, для других наоборот могут упрощать образовательный процесс и представлять интерес.

Выводы. Современные подходы и инструменты реализации определяют успешность и качество осуществляемой цифровой образовательной деятельности в университете. Среди всего их многообразия учебные учреждения должны выбирать те, которые смогут быть внедрены именно в их образовательном пространстве, обращая особое внимание на повышение цифровой грамотности профессорско-преподавательского состава. Иногда реализация цифровой образовательной деятельности сопровождается негативными последствиями, которые определяются, в том числе, личностными особенностями обучающихся, поэтому она предполагает персонализацию и учет их индивидуальных характеристик.

Опрос студентов показал, что в целом студенты положительно относятся к применению цифровых технологий, поскольку это отвечает современным требованиям и вызовам. Важно понимать, что реализация учебного процесса с применением современных технологий не означает абсолютный уход от традиционных методов и приемов обучения, это переход на новый уровень, позволяющий повышать цифровую грамотность и компетентность как преподавателей, так и будущих выпускников.

Литература:

1. Борисюк, О.Л. Цифровые технологии в высшем образовании / О.Л. Борисюк // Образование в XXI веке: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Москва, 28-29 февраля 2020 года. – Москва: Издательский дом «Развитие образования», 2020. – С. 161-165
2. Иванушкина, Н.В. Научные подходы к профессиональной подготовке студентов вуза в условиях трансформации образования / Н.В. Иванушкина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 5(171). – С. 146-166
3. Корягина, В.С. От теории к практике: возможности цифровой педагогики в учебном процессе. Том 1 / [В.С. Корягина]; отв. ред. А.В. Рубцова, М.С. Коган // Неделя науки СПбПУ: Материалы научной конференции с международным участием, В 3 ч. – Санкт-Петербург, 18-23 ноября 2019 года. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2020. – С. 152-155
4. Петунин, О.В. Методологические подходы и требования к организации электронного обучения в вузе / О.В. Петунин, Т.А. Астахова // Молодой ученый. – 2020. – № 25(315). – С. 413-417
5. Токтарова, В.И. Цифровой образовательный сторителлинг: возможности и перспективы / В.И. Токтарова, Д.А. Семенова // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 1(156). – С. 57-67
6. Цифровая трансформация и инфраструктура сложных форматов коммуникации в образовательной и управленческой деятельности в университете: Методические рекомендации / Д.И. Земцов, А.Р. Нагапетян, И.О. Яськов [и др.] // Дальневосточный федеральный университет. – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021. – 24 с.
7. Цифровая трансформация учебного процесса в ВУЗе / М.А. Борлакова, Д.Т. Байчоров, А.М. Чегемлиева [и др.] // Альманах «Крым». – 2023. – № 40. – С. 49-52

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель Курятникова Олеся Андреевна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Княгинино)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ СПОРТИВНОГО СТУДЕНЧЕСКОГО КЛУБА В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме физического и психологического здоровья современной молодежи, обучающейся в профессиональных образовательных учреждениях. Несмотря на всестороннее решение задач по формированию здорового образа жизни со стороны государства, вузов и общественности уровень физического здоровья молодых людей неуклонно снижается, что объясняется как недостаточной мотивацией у студентов к самостоятельным занятиям физической культурой и спортом, так и недостаточным разнообразием предлагаемых форм физкультурно-спортивной деятельности в условиях вузовского образования. Целью исследования явилось разработка проекта создания спортивного студенческого клуба на базе высшего учебного заведения. В качестве методов исследования использовались такие как: анализ и обобщение данных научной и методической литературы и проектирование. Основной идеей проекта является разработка организационно-содержательной модели спортивного студенческого клуба в учреждении высшего образования. Разработана его организационная модель, в которой были выделены три основных направления: спортивное, физкультурно-оздоровительное, организационное. Определены количественные и качественные результаты проекта, сформулирована стратегия информационного продвижения деятельности спортивного клуба для социальных сетей, а также ее визуальной концепции. Даются объективные обоснования для перспективы развития деятельности спортивного клуба.

Ключевые слова: спортивный клуб вуза, организационно-содержательная модель, физическое и психологическое здоровье студентов, физическая культура личности.

Annotation. The article is devoted to the problem of physical and psychological health of modern youth studying in professional educational institutions. Despite the comprehensive solution of the tasks of forming a healthy lifestyle on the part of the state, universities and the public, the level of physical health of young people is steadily decreasing, which is explained both by insufficient motivation among students to engage in independent physical education and sports, and by the insufficient variety of offered forms of physical culture and sports activities in higher education. The purpose of the study was to develop a project to create a student sports club based on a higher educational institution. The following research methods were used: analysis and generalization of scientific

and methodological literature data and design. The main idea of the project is to develop an organizational and substantive model of a student sports club in a higher education institution. Its organizational model has been developed, in which three main directions have been identified: sports, fitness, and organizational. The quantitative and qualitative results of the project have been determined, and a strategy for information promotion of the sports club's activities for social networks, as well as its visual concept, has been formulated. Objective justifications are given for the prospects for the development of the sports club's activities.

Key words: university sports club, organizational and content model, physical and psychological health of students, physical culture of personality.

Введение. Исследования последних лет о состоянии здоровья современной молодежи свидетельствует о негативной тенденции к его снижению. Большинство молодых людей после получения общего среднего образования продолжают получать профессиональное образование в средних специальных и высших профессиональных учебных заведениях. В этой связи особую роль в сохранении здоровья обучающихся играет содержание процесса физического воспитания в профессиональном учреждении и ее направленность на укрепление здоровья, повышение физической подготовленности и повышения мотивации к самостоятельным занятиям физической культурой и спортом. Анкетирование студентов на предмет заинтересованности их участия в физкультурно-спортивной жизни профессионального учреждения свидетельствует о том, что обучающиеся не охотно посещают занятия академические занятия по дисциплине «Физическая культура», а также не проявляют интереса к тренировочному процессу в сборных командах вузов и ссузов. Кафедры физического воспитания ставят перед собой задачи максимального вовлечения обучающихся в занятиях физкультурно-оздоровительной деятельностью и активного участия студентов в соревнованиях по различным видам спорта, в рамках спартакиад и различного вида чемпионатов и первенств среди студенческой молодежи [2; 3; 4]. Заданные задачи регламентируются рядом правительственных и ведомственных документов, среди которых Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года [8], Концепция развития студенческого спорта в Российской Федерации на период до 2025 года [4] и ряде других.

Приведенные нами аргументы на основе изучения литературных данных позволяют заключить, что в настоящее время перед профессиональными учреждениями стоит пока еще не решенная задача по формированию у обучающихся не только универсальных компетенций сохранения здоровья и способности к активному долголетию, но и привлечения их к занятиям спортивной и соревновательной деятельностью, оказывающее положительное влияние на формирование личностных качеств и психологическое состояние обучающихся, необходимого для успешной учебной деятельности.

В настоящий момент большое распространение и развитие получила идея создания спортивных студенческих клубов на базе учреждений среднего профессионального и высшего образования. Она признана перспективным направлением здоровьесформирования, поскольку увеличивает инструментарий применения средств и методов физического воспитания, а также является эффективной формой привлечения студентов к физкультурно-спортивной работе [1; 5].

Анализ методической и специальной литературы, публикаций и анонсов с сайтов спортивных клубов вузов позволили выявить, что работа по созданию и реализации задач укрепления здоровья и участия в спортивно-массовой работе студентов во многих вузах и ссузах реализуется достаточно эффективно, что свидетельствует о наличии в образовательных учреждениях опыта организации такой работы и целесообразности расширения функционала деятельности спортивного клуба для повышения и совершенствования физкультурно-массовой и спортивной деятельности [6; 7].

Основной идеей проекта является разработка организационно-содержательной модели спортивного студенческого клуба в учреждении высшего образования. Такой клуб должен стать структурой, под руководством которой будет реализована значительная часть спортивной, оздоровительной и профилактической работы. Однако реализация данной идеи потребует больших затраченных ресурсов, научно-технологического обеспечения и моделирования деятельности всего структурного подразделения. Целью исследования явилось разработка проекта создания спортивного студенческого клуба на базе высшего учебного заведения. В качестве методов исследования использовались такие как: анализ и обобщение данных научной и методической литературы и проектирование.

Изложение основного материала статьи. При создании организационной проекта спортивного студенческого клуба была разработана его организационная модель, в которой были выделены 3 основных направления: спортивное, физкультурно-оздоровительное, организационное.

В спортивном направлении отражены такие аспекты как: развитие сборных команд высшего учебного заведения по различным видам спорта, участвующих в официальных студенческих соревнованиях различного уровня, в спортивных Лигах России, а также официальных соревнований при содействии федераций и союзов.

В физкультурно-оздоровительном направлении основное внимание уделялось увеличению количества спортивных секций по различным видам спорта, современным двигательных и оздоровительных систем. Это наиболее приоритетное направление, т.к. основная его работа ориентирована на самую массовую категорию студентов.

В организационном направлении основной акцент был выделен на составление календаря многоэтапных спортивно-массовых мероприятий, плана-сметы, организация закупок спортивного инвентаря, оборудования, формы, осуществление приносящей доход деятельности. Определен межрегиональный уровень реализации проекта.

Для проверки эффективности предлагаемого проекта развития спортивного клуба предполагалось достичь следующих качественных и количественных результатов его реализации. В качестве количественных результатов проекта планировалось увеличить вовлеченность обучающихся, участвующих в проекте и участвующих в различных мероприятиях клуба до 400 студентов. Далее, планировалось увеличение количества физкультурно-спортивных мероприятий в соответствии с заявленным планированием оздоровительной и спортивно-массовой работы в вузе до 15 мероприятий различной направленности и различного уровня (вузовский, муниципальный, межрегиональный). Следующим количественным результатом является информационная составляющая проекта, необходимость расширения которой необходима в виде не только ведения страницы на сайте вуза, но и использования другой информационной коммуникации в виде постов в социальных сетях, статей и других форм публикаций в интернет и печатных изданиях, ведение телеграмм канала.

1. Публикации: посты в социальных сетях, на сайте вуза, в интернет и печатных изданиях.

2. Разработка проекта сайта (страницы на сайте вуза) «Студенческий спортивный клуб».

Качественные результаты проекта выражались в следующих показателях:

1. Вовлеченность студентов в занятия спортом и оздоровительными видами – 70% от общего числа обучающихся.

2. Повышение показателей двигательной активности студентов – 80% от нормы ВОЗ (Норма – 5 часов в неделю целенаправленной двигательной активности).

3. Повышение социальной активности студентов, посредством привлечения их к работе в клубе по организации и проведению спортивно-массовых мероприятий, создания команд поддержки болельщиков, участие в брединге клуба

(логотипы, символика и т.п., т.е. создания образа спортивного клуба, который будет вызывать у студентов и общественности позитивные эмоции, ассоциации, чувство принадлежности к клубу).

4. Подготовка сборных команд для участия в соревнованиях по различным видам спорта.

5. Налаживание связей со спортивными обществами и студенческими сообществами (в регионе, в стране) для расширения количества мероприятий и обмена опытом в данном виде деятельности.

6. Совершенствование системы оценки результатов обучения студентов по дисциплине «Физическая культура» на основе включения в контроль за успеваемостью показателей участия в деятельности спортивного клуба и регулярных занятий физической культурой и спортом.

Разработка стратегии информационного продвижения деятельности спортивного клуба для социальных сетей, а также визуальной концепции – она обязательно должна совпадать с ключевыми цветами вуза. Рубрики, которые можно ввести: День рождения, Знакомство с командой, Календарь мероприятий, Отчёты с мероприятий, День со сборной, Видео с тренировок, Поздравления и анонсы профессиональных команд города (БК НН, ХК «Торпедо», ФК «Пари НИЖНИЙ НОВГОРОД»), Представление каждой секции, Успехи спортсменов, видео-тренды от студентов-спортсменов, интервью с игроками сборных команд и их тренерами, а также идеи можно смело брать у других студенческих клубов и внедрять у себя.

Процесс повышения двигательного компонента здорового образа жизни студентов является процессом активного включения в новую образовательную среду, в результате которого решаются задачи формирования интереса у студентов к обучению, мероприятиям и соревнованиям. Это особенно актуально у тех студентов, кто только с недавнего времени поступил в высшее учебное заведение и привыкает к новым образовательным условиям. Зачастую, с самого начала обучения, у таких студентов уже наблюдается пониженная мотивация к занятию физической культурой и спортом, в связи с тем, что учебная нагрузка намного выше, чем в школе. К тому же стоит отметить возрастающий стресс и личные переживания, при вступлении в новую социальную среду и возросшую занятость. У студентов старших курсов процент, регулярно занимающихся физической культурой и спортом, ещё меньше, по причине меняющихся приоритетов в сторону финансовой стабильности, поиску комфортабельного жилья и др. Важно отметить, что наиболее значимым показателем является момент, когда привлечённые студенты приходят на добровольной основе, это говорит о том, что спортивный клуб движется в нужном направлении и его работа на достаточно высоком уровне.

Выводы. Представленный в статье проект создания спортивного студенческого клуба призван решить ряд вопросов, связанных с государственной политикой страны в области физического воспитания студенческой молодежи. Приоритетными из них являются формирование личностных качеств молодого человека, способного осуществлять социальную и культурную коммуникацию, оптимально реализовывать свой физический и творческий потенциал и просто проводить время с пользой.

На плечи спортивных студенческих клубов высшего учебного заведения ложится очень сложная и многозадачная цель – привлечь не менее 80% студентов к регулярным занятиям физической культурой и спортом. Во многих образовательных учреждениях эта цель прямо прописана в обязанностях директора, руководителя или ректора, от успешности её выполнения зависит заработная плата руководящих составов. Поэтому, для более эффективной работы, спортивным студенческим клубам попросту необходимо плотно сотрудничать с руководством и иметь значимых союзников в стенах своего образовательного учреждения, тем самым обеспечив себе более широкий спектр ресурсов для более комфортных условий при организации масштаба своей работы.

Разработанный проект, организационная и содержательная модель студенческого спортивного клуба наглядно показывает, что создание спортивного студенческого клуба состоит из тщательно продуманной структуры и множества видов деятельности, эффективность которых зависит друг от друга. Огромную роль на данный момент занимает медиа продвижение в социальных сетях, т.к. современный студент потребляет основную информацию именно в них, поэтому каждому клубу, с целью повышения популярности и привлечения студентов, необходимо выделить этому направлению особое внимание.

Также необходимо взять во внимание, что в структуре спортивного клуба должны быть наиболее квалифицированные кадры, которые действительно подходят для своей должности и направлению работы. При этом материальное или стипендиальное поощрение поможет удержать рабочую команду достаточно долгое время, чтобы вовремя проводить обучение новых сотрудников.

Доказано, что регулярное участие в жизни спортивного студенческого клуба способствует личному процветанию, удовлетворению потребностей в самореализации, и повышает социальное самочувствие, нацеленное на улучшение качества условий жизни. Также стоит отметить, что организаторская деятельность очень позитивно влияет на профессиональную компетентность студентов, что хорошо раскрывает их внутренний потенциал, который позволяет эффективнее развиваться в выбранной профессиональной специализации.

Литература:

1. Ахтемзянова, Н.М. Реализация проекта «Школьный спортивный клуб» в условиях спортизации физического воспитания / Н.М. Ахтемзянова // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2018. – № 2. – С. 11-14

2. Гусев, А.Н. Прикладная физическая подготовка студентов в вузе как основа концепции разработки содержания дисциплины «Физическая культура» в рамках ФГОС 3+ / А.Н. Гусев, А.В. Стафеева // Балтийский гуманитарный журнал. – Т. 5. – № 2(15). – 2016. – С. 146-149. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26368645> (дата обращения: 12.01.2024)

3. Давыдов, В.Ю. Методика проведения общероссийского мониторинга физического развития и физической подготовленности учащихся общеобразовательных школ, ссузов, вузов: учеб. пособие / В.Ю. Давыдов, А.И. Шамардин. – ВГАФК. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2019. – 92 с.

4. Концепции развития студенческого спорта в Российской Федерации на период до 2025 года № 1007 [утверждена приказом Минспорта России от 21.11.2017 года]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/555766975?marker=656010>

5. Раимбеков, С.А. Физкультурно-спортивный клуб как форма гуманизации и демократии / С.А. Раимбеков, Б.Г. Фадеев, А.С. Васильев // Социально-экономические проблемы воспитания спортсменов в условиях перестройки советского общества: сб. материалов Всесоюз. науч.-практ. конф. – Минск: Изд-во М, 2010. – С. 174-176

6. Скобликова, Т.В. Содержание и структура построения организационно-педагогической модели становления физической культуры личности студента в университете / Т.В. Скобликова, Е.В. Скриплева, В.Ю. Андреева // Известия Юго-Западного государственного университета. – Серия: Лингвистика и педагогика. – 2021. – № 4. – С. 104-110

7. Стафеева, А.В. Повышение функциональной подготовленности девушек 18-25 лет средствами степ-аэробики / А.В. Стафеева, А.Л. Дерябина // Фундаментальные исследования. – 2015. – №2(19). – С. 4315-4318. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23614563> (дата обращения: 17.01.2024)

8. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года № 3081-р [Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 ноября 2020 г.].

УДК 378.14

кандидат педагогических наук Ланина Лариса Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Астраханский государственный медицинский университет» (г. Астрахань);

кандидат физико-математических наук, доцент Ланина Светлана Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск)

ВЛИЯНИЕ ЭВОЛЮЦИИ СТАНДАРТОВ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ НА МАТЕМАТИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВКУ СТУДЕНТА-МЕДИКА

Аннотация. Статья посвящена исследованию влияния эволюции стандартов медицинского образования в России на модель математической подготовки студентов-медиков. Рассматриваются изменения, произошедшие в результате последовательного перехода от Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО) к Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (ФГОС ВО) и далее к ФГОС 3++. Проанализировано содержание математической подготовки на каждом этапе эволюции, выявлены ключевые изменения в моделях математической подготовки будущего врача. Результаты проведенного исследования демонстрируют, что эволюция образовательных стандартов оказала значительное воздействие на акценты в математической подготовке студентов медицинских вузов. Так, отмечается не только количественное увеличение объема изучаемых математических дисциплин, но и качественное усложнение их содержания. Кроме того, выявлено усиление тенденции к интеграции математического знания в междисциплинарные курсы, что способствует формированию у студентов комплексного подхода к решению профессиональных задач. Это особенно важно в условиях стремительного развития медицины, где точность расчетов и умение интерпретировать данные становятся ключевыми факторами успеха. Изменение подходов к математической подготовке происходит параллельно с развитием информационных технологий в медицине. Современные врачи все чаще используют компьютерное моделирование и сложные алгоритмы обработки данных, поэтому владение основами математики становится необходимым условием успешной профессиональной деятельности. Выводы статьи свидетельствуют о том, что дальнейшее совершенствование математической подготовки студентов-медиков должно учитывать не только традиционные аспекты обучения, но и современные требования цифровой эпохи.

Ключевые слова: стандарты медицинского образования, модель, математическая подготовка, студенты-медики, информационные и цифровые технологии.

Annotation. The article is devoted to the study of the influence of the evolution of medical education standards in Russia on the model of mathematical training of medical students. The changes that have occurred as a result of the consistent transition from the State Educational Standard of Higher Professional Education (GOS HPE) to the Federal State Educational Standards of Higher Education (FSES VO) and then to FSES 3++ are considered. The content of mathematical training at each stage of evolution is analyzed, key changes in the models of mathematical training of the future doctor are identified. The results of the study demonstrate that the evolution of educational standards has had a significant impact on the emphasis in the mathematical training of medical students. Thus, there is not only a quantitative increase in the volume of mathematical disciplines studied, but also a qualitative complication of their content. In addition, an increasing tendency towards the integration of mathematical knowledge into interdisciplinary courses has been revealed, which contributes to the formation of an integrated approach in students to solving professional problems. This is especially important in the context of the rapid development of medicine, where the accuracy of calculations and the ability to interpret data become key success factors. Changing approaches to mathematical training occurs in parallel with the development of information technologies in medicine. Modern doctors are increasingly using computer modeling and complex data processing algorithms, so mastery of the basics of mathematics is becoming a prerequisite for successful professional activity. The conclusions of the article indicate that further improvement of mathematical training of medical students should take into account not only the traditional aspects of training, but also the modern requirements of the digital era.

Key words: medical education standards, model, mathematical training, medical students, information and digital technologies.

Введение. Математика является фундаментальной наукой и основой для всех точных наук, а её развитие способствует появлению новых технологий и методов в медицине, включая доказательную медицину, диагностику, терапию и искусственный интеллект. Как отмечается рядом исследователями [1, 8], сегодня студентам-медикам и другим специалистам в области здравоохранения необходимо развивать компетенции в интерпретации и обработке числовых данных, чтобы успешно применять математическое моделирование и другие современные методы в медицинской диагностике и исследованиях.

К настоящему времени накоплен значительный опыт в обучении математике студентов медицинских вузов, отраженный в оригинальных исследованиях авторов и преподавателей математики соответствующих кафедр университетов. Данные исследования являлись своеобразным откликом на изменения в области медицинских и биологических наук, а также ответной реакцией на регламентирующие документы системы медицинского образования, как в России, так и за рубежом. Известно, что такими регламентирующими документами в Российской Федерации являются образовательные стандарты, которые претерпели значительные изменения за последние десятилетия, переход от ГОС ВПО к ФГОС ВО и далее к ФГОС 3++. Каждый новый стандарт привносил свои коррективы в учебные планы и подходы к обучению, стремясь подготовить специалистов, способных соответствовать требованиям современного общества и медицинской практики. Эволюция стандартов медицинского образования в России оказала значительное влияние на математическую подготовку студентов-медиков. От ГОС ВПО до ФГОС ВО и его последующих версий, каждый новый стандарт привнес свои коррективы в учебные планы и подходы к обучению. Эти изменения были направлены на улучшение качества подготовки специалистов, способных соответствовать требованиям современной медицинской практики.

Таким образом, цель статьи заключается в исследовании влияния эволюции стандартов медицинского образования в России на математическую подготовку студентов-медиков. В частности, рассматриваются изменения в содержании математической подготовки на каждом этапе эволюции стандартов, выявляются ключевые изменения в моделях математической подготовки и оценивается их влияние на качество математической подготовки будущих врачей.

Изложение основного материала статьи. Для достижения цели нашего исследования мы использовали традиционные методы, которые представляют собой «инструменты, с помощью которых познается истина и выявляются закономерные связи явлений объективного мира» [2, С. 205]. Одним из теоретических подходов в исследовании является контент-анализ – это «стандартная методика исследования в сфере общественных наук, сосредоточенная на содержании текстовых массивов и продуктах коммуникационной корреспонденции» [3, С. 42]. Первые примеры применения контент-анализа относятся к

XVIII веку, когда в Швеции частота появления определенных тем в текстах книг использовалась в качестве критерия теоретичности. Термин «контент-анализ» впервые стал использоваться в конце XIX – начале XX века американскими журналистами Б. Мэттью, А. Тенни, Д. Спид и Д. Уипкинсом. Значительная роль в становлении методологии контент-анализа принадлежит и французскому журналисту Ж. Кайзеру.

Результаты. На начальном этапе стандартизации, в 1990-х годах для медицинских вузов действовал ГОС ВПО I поколения. Основной задачей математической подготовки студентов-медиков было обеспечение базовых знаний и умений, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей. Учебный план был строго регламентирован и состоял из обязательных дисциплин, таких как «Высшая математика. Информатика». Согласно учебному плану раздел «Высшая математика» рекомендуется следующее количество часов на математику: всего 34 аудиторных часа, из них 16 часов – лекции и 18 часов – практические занятия, с зачетом в 1 семестре. Объем часов по математике ограничен, и основное внимание сосредоточивалось на решении типичных задач, связанных с применением математических формул и расчетов. Оценка результатов обучения преимущественно было по количеству освоенных знаний и умений, дифференцированный зачет по данной дисциплине проводился по традиционным методам (устные ответы, письменные работы), основной упор делался на проверку теоретической подготовки.

Следующий этап трансформации высшего образования – ФГОС ВО первого поколения, который заменил собой ГОС ВПО второго поколения, был утверждён в 2010-2011 годах.

Переход к ФГОС ВО привёл к смещению акцента на формирование компетенций, т.е. способности применять знания, умения и навыки в различных ситуациях профессиональной деятельности. Оценка результатов обучения включала разнообразные формы контроля, такие как тестирование, выполнение проектов и защита курсовых работ. В рамках ФГОС студенты получили больше свободы выбора дисциплин и участия в разработке индивидуальных учебных планов. Это позволило адаптировать обучение под конкретные интересы студента и требования рынка труда. Для медицинских вузов этот стандарт начал действовать с момента его введения, но конкретные программы могли адаптироваться постепенно. В отличие от ГОС, здесь основной упор сделан на развитие компетенций, что подразумевает способность применять знания, умения и навыки в разнообразных профессиональных ситуациях, с которыми столкнется будущий врач. Это включает как академические компетенции (например, умение анализировать медицинскую литературу), так и личностные качества (коммуникабельность, ответственность). Компетентностный подход предполагал наличие определенных групп компетенций: общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных. Эти компетенции формировались в процессе освоения учебной программы и подтверждались соответствующими формами аттестации. Образовательная программа стала более гибкой. Студенты могут выбирать дисциплины из вариативной части учебного плана, а также участвовать в разработке индивидуальных учебных планов. Это позволяет адаптировать обучение под конкретные интересы студента и требования рынка труда. По утвержденному ФГОС оцениваются не только знания, но и способность применять эти знания в практической деятельности. Для этого используются различные формы контроля, включая тестирование, выполнение проектов, защиту курсовых работ и дипломных исследований. Практическое обучение стало более разнообразным. Студентам предоставляется возможность проходить практику в различных учреждениях здравоохранения, включая частные клиники и научные центры. Это помогает лучше подготовиться к реальной работе после окончания вуза.

Переход от ГОС к ФГОС ВО привел к значительным изменениям в системе медицинского образования. Выпускники, обучавшиеся по новым стандартам, обладают более широкими компетенциями и готовы к решению сложных задач в условиях быстро меняющегося мира медицины.

ФГОС ВО 3+ для медицинских вузов был утверждён приказом № 1386 от 19 октября 2016 года. Целью ФГОС ВО 3+ является создание условий для формирования личности, способной к саморазвитию, адаптации к изменяющимся условиям и готовности к непрерывному образованию, упор сделан на междисциплинарные связи, креативность и инновационность мышления. С утверждением данного стандарта происходит расширение списка компетенций за счет включения таких аспектов, как цифровая грамотность, экологическая культура, предпринимательские навыки и социальная ответственность. Также особое внимание уделяется развитию soft skills (гибких навыков), таких как коммуникация, работа в команде, лидерство. Структура образовательной программы становится более гибкой, позволяющая студентам формировать индивидуальные траектории обучения. Увеличено количество элективных курсов, что дает больше возможностей для углубленного изучения отдельных тем. Появляются новые формы организации образовательного процесса, такие как проектное обучение, дистанционные технологии и симуляционное моделирование. При оценке результатов обучения используются разнообразные методы оценки, включая портфолио, проекты, кейс-методы и презентации. Оценивается не только знание теории, но и способность применять полученные знания в реальных ситуациях. Введение системы накопительной оценки (portfolio assessment), которая учитывает достижения студента на протяжении всего периода обучения. Повышение роли практической составляющей. Студентов вовлекают в реальные клинические ситуации уже на ранних этапах обучения. Используются современные симуляторы и виртуальные лаборатории для отработки навыков без риска для пациентов. Интеграция научных исследований в учебный процесс, участие в конференциях и публикация статей.

Переход от ФГОС к ФГОС 3+ представляет собой шаг вперед в развитии медицинского образования. Выпускник, прошедший подготовку по новому стандарту, обладает более широким спектром компетенций, готов к самостоятельной работе в условиях неопределенности и способен эффективно использовать современные технологии и методы в своей профессиональной деятельности [4-7].

В период с 2010 по 2019 год в медицинских вузах преподавали интегрированную дисциплину «Физика, математика», которая в соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения была включена в основные области математического, естественнонаучного и медико-биологического цикла. Министерство здравоохранения придавало этой дисциплине значительное значение, поскольку она была необходима для изучения химических и специализированных предметов, которые преподавались как одновременно с этой дисциплиной, так и на последующих курсах. Это подчеркивало, что изучение математических основ медико-биологических знаний для студентов-медиков служило важным базисом для успешного освоения будущей врачебной практики.

На лечебном, педиатрическом, стоматологическом и медико-профилактическом факультетах на дисциплину «Физика, математика» отводилось 108 часов: из них 21 час лекционные, 51 час практические, лабораторные занятия и 36 часов выделялось на самостоятельную работу студента, но из этих 108 часов на математику выделялось 9 часов лекций и 27 часов на практические занятия. Важность математической подготовки студентов-медиков и большая ответственность преподавателя математики – обеспечить усвоение студентами за столь короткий промежуток времени математических основ медико-биологических знаний, достаточных для будущей профессиональной деятельности студента. Необходимо отметить, что студенты не видят необходимости в изучении математики, причем их аргументы сводятся к тому, что они как будущие врачи имеют совершенно иные интересы и способности, затрудняющими усвоение математических фактов, да и считают, что им знание математики не пригодится как в изучении спецдисциплин, так и не будет востребовано в их будущей врачебной деятельности.

Образовательный стандарт для медицинских вузов по системе ФГОС ВО 3++ был утвержден в 2018 году приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 336 от 17 августа 2018 года. Целью данного стандарта является переориентация на развитие универсальных компетенций (soft skills), таких как критическое мышление, эмоциональный интеллект, коммуникативные навыки. Подготовка специалистов, готовых работать в условиях неопределенности и быстрых изменений. Широкий спектр универсальных компетенций становится основным фокусом. Особое внимание уделяется таким качествам, как адаптация к изменениям, управление проектами, решение проблем в нестандартных ситуациях. Индивидуализация образовательных траекторий. Студенты имеют еще больше свободы в выборе курсов и формировании своего учебного плана. Включение элементов онлайн-обучения и смешанных форматов. Накопительная система оценки (portfolio assessment), которая учитывает достижения студента на протяжении всего периода обучения. Использование комплексных заданий, требующих применения универсальных компетенций. Сочетание теоретического и практического обучения на всех уровнях. Активное привлечение работодателей к процессу разработки учебных программ и проведения практик.

Каждый новый стандарт вносил свои улучшения и дополнения в систему подготовки выпускников медицинских вузов. Если ФГОС 3 делал акцент на профессиональных компетенциях, то последующие версии расширили этот список, добавив цифровые навыки, soft skills и универсальные компетенции. Образовательные программы стали более гибкими, а методы оценки – разнообразными и направленными на оценку не только знаний, но и способностей применять их в реальной жизни.

Согласно стандарту, математика преподается по различным специальностям в рамках отдельных дисциплин, например:

- специальность «Лечебное дело»: дисциплина «Применение методов математической статистики к обработке данных научно-исследовательской работы». Дисциплина обучает студентов применению статистических методов для анализа и интерпретации результатов научных исследований. Она входит в базовую часть первого блока дисциплин по выбору и изучается на четвертом семестре. Общий объем курса составляет 72 часа, включая 48 часов аудиторной нагрузки (16 часов лекций и 32 часа лабораторных занятий), а также 24 часа самостоятельной работы;

- специальность «Педиатрия»: дисциплина «Основы медицинской статистики». Основная цель этой дисциплины заключается в освоении теоретических и практических аспектов медицинской статистики, а также применении современных статистических методов и информационных технологий в сфере общественного здоровья и здравоохранения. Дисциплина фокусируется на методах сбора, анализа и интерпретации статистических данных в области медицины. Курс рассчитан на 72 часа, из которых 48 часов аудиторных (14 часов – лекции, 34 часа – лабораторные занятия) и 24 часа отводится на самостоятельную работу.

В противоположность ГОС ВПО, переход к ФГОС ВО привел к значительному расширению и конкретизации содержания математических дисциплин в медицинских вузах. Стандарт ФГОС ВО акцентирует внимание на междисциплинарной интеграции, где математика тесно связана с другими предметами, такими как физика, биология, химия и непосредственно с медицинскими науками. Это позволяет обучающимся глубже понимать и применять математические концепции в своей будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Эволюция стандартов медицинского образования в России оказала значительное влияние на математическую подготовку студентов-медиков. От ГОС ВПО до ФГОС 3++ произошли существенные изменения в содержании и объеме математических дисциплин, а также в методах их преподавания и оценки. На каждом этапе реформы увеличивались часы, отведенные на математику, усложнялись задания и вводились новые дисциплины, интегрирующие математические методы в медицинские исследования. Вместе с этим возрастали требования к компетенциям студентов, что привело к повышению качества математической подготовки и улучшению аналитических навыков будущих врачей.

Литература:

1. Немченко, О.Ю. Обучение математике в медицинском вузе как неизбежность / О.Ю. Немченко, А.Б. Сыздыкова // Методология и технология непрерывного профессионального образования. – 2024. – № 1(17). – С. 45-52
2. Пономарева, Е.А. Построение содержания практического курса физики в медицинском вузе / Е.А. Пономарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(1). – С. 236-239
3. Протасевич, А.В. Характеристика методов педагогического исследования / А.В. Протасевич // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2(45). – С. 40-42
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 9 февраля 2016 г. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-31-05-01-lechebnoe-delo-uroven-specialiteta-95>
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 31.05.01 Лечебное дело: утвержден приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-31-05-01-lechebnoe-delo-988>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 31.05.02 Педиатрия утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 августа 2015 г. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-31-05-02-pediatrica-uroven-specialiteta-853>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 31.05.02 Педиатрия, утвержден приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-31-05-02-pediatrica-965>
8. Яковлева, Е.В. Проектирование содержания дисциплины «Математика» для обучения будущих врачей в вузе / Е.В. Яковлева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 81-85

УДК 373.31: 371.3

доктор психологических наук, профессор Литвиненко Наталья Валерьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Петрунина Марина Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обоснованы пути и средства использования учебного проекта в целях развития познавательного интереса младших школьников. В заявленном аспекте необходимо педагогу осмыслить историю становления и развития проектных технологий, раскрыть их сущность, структуру и содержание. Необходимо знать ответы и на такие вопросы: какое место занимает учебный проект в современном начальном образовании; как внедряется метод проектов и в какой мере он используется на разных ступенях обучения; как сочетается проектная деятельность на уроках и во внеурочной деятельности; как дети относятся к проектной деятельности. Автором обоснована поддерживающая и сопровождающая роль педагога в проектной деятельности и раскрыто содержание учебного проекта.

Ключевые слова: познавательный интерес младшего школьника, метод проектов, учебный проект, виды учебных проектов в области изучения предмета «Музыка».

Annotation. The article substantiates the ways and means of using the educational project in order to develop the cognitive interest of younger schoolchildren. In this aspect, it is necessary for the teacher to comprehend the history of the formation and development of design technologies, to reveal their essence, structure and content. It is necessary to know the answers to such questions as: what is the place of the educational project in modern primary education; how the project method is implemented and to what extent it is used at different levels of education; how project activities are combined in the classroom and in extracurricular activities; how children relate to project activities. The author substantiates the supportive and accompanying role of the teacher in the project activity and reveals the content of the educational project.

Key words: cognitive interest of a younger student, project method, educational project, types of educational projects in the field of studying the subject "Music".

Введение. Заявленную проблему развития познавательного интереса младшего школьника в процессе подготовки учебного проекта следует соотносить с теми особенностями, которые отражены, во-первых, в программах начального образования, а, во-вторых, с теми требованиями, которые соотносятся с возрастными психолого-физиологическими особенностями обучающихся.

Обращенность к проектным технологиям позволяет на начальном этапе приобщить школьников к исследованию, а на продвинутом этапе развить самостоятельность школьников в работе с необходимой информацией.

Еще одной из важных особенностей является создание предпосылок, которые могут обеспечить включенность и учителя, и учащихся, как субъектов образовательного процесса, в реализацию технологий, которые обеспечивают развитие познавательного интереса школьников в процессе исследовательского поиска.

Востребованным, как известно, является системный характер использования проектно-исследовательских заданий, которые предполагают и индивидуальный, и групповой характер их выполнения, в том числе тех заданий межпредметного характера, которые позволяют активизировать интерес к коллективным формам взаимодействия обучающихся.

В современных условиях именно взаимодействие педагогов, детей и их родителей позволит организовать самостоятельную работу обучающихся над учебным проектом, в том числе с учетом уровня развития обучающихся, их интересов, понимания и принятия особенностей и путей изучения школьных предметов, к примеру, в направлении осознания роли музыки в жизни человека.

Изложение основного материала статьи. Потребовалось прежде всего определение собственно понятия «технология обучения», которая включает и такую характеристику: что это системный метод, который определяет весь процесс не только преподавания, но и усвоения учащимися знаний, с учетом человеческих и технических ресурсов, их по сути взаимосвязь, позволяет оптимизировать обучение, воспитание и развитие [2, С. 349].

Далее необходимо идти от истоков возникновения таких понятий и их существенных характеристик, как «метод проектов» (Дж. Дьюи и позже В.Х. Килпатрик), «проект и проектная деятельность, проектные технологии» (Е.С. Полат, А.И. Савенков). Обобщенно можно определить, что речь идет о системе обучения, где учащиеся смогут приобрести знания на более высоком уровне, поскольку это будет происходить в процессе целенаправленного планирования действий и при выполнении заданий-проектов, постепенно усложняющихся [5; 7].

Кроме того, на этапе возникновения метода проектов выявляется его соотнесенность, что совершенно оправдано, с гуманистическими идеями развития образования, которые направляли так называемую целесообразную деятельность детей. Это означает, что необходима личная заинтересованность детей в том, к чему они приобщились, то есть в получении знаний и умений, перенесения их в новую, порой нестандартную, ситуацию, что позволяет решать возникшие проблемы.

Дальнейшие исследования заявленной проблемы связаны с определением роли педагога в условиях использования проектных технологий и определении путей развития познавательного интереса обучающихся. Так, при выборе педагогом поддерживающих и сопровождающих действий, необходима определенная логика, например, на пропедевтическом этапе: обосновать целевые установки проекта, возможно, дать рекомендации, как работать с источниками; на содержательно-организационном этапе организовать самостоятельную, познавательную по сути, деятельность обучающихся, учитывая их возможности; на рефлексивно-оценочном: выявить не только полученные результаты исследования, но и затруднения, которые возникали в процессе разных видов и форм познавательной деятельности.

Предварительные выводы состоят в следующем: необходимо создавать для обучающихся ситуации выбора вариантов деятельности самостоятельно или в группе, а это в свою очередь зависит от типа проекта, уровня знаний обучающихся, предполагать, каким может и должен быть результат и принятие на этой основе тех или иных решений.

Обоснованно следует подчеркнуть, что выбор проблемы для проекта зависит от того, насколько она связана с изучаемым предметом и реальной деятельностью детей, их потребностями, возможностями. Не менее важно, при каких условиях они смогут использовать уже приобретенные знания и умения, что является, на наш взгляд, основой для получения некоторого опыта проектной деятельности уже в начальной школе.

Следует подчеркнуть, что речь идет об учебном проекте, когда на новом уровне используются пути, средства и способы преобразования приобретенных и приобретаемых знаний в активное познание явлений, событий. Это означает, что активизируется субъект-субъектное взаимодействие, а приобретение нового знания происходит на уровне не простого восприятия, а сопоставления, сравнения и осмысления окружающего мира и, конечно, решения практических задач в соответствии с возрастными особенностями детей.

Востребованными являются исследования С.Т. Шацкого, который в начале XX века привлек внимание и других исследователей к наполнению жизнедеятельности детей продуктивной деятельностью. Были привлечены педагоги к изучению и использованию в своей практической деятельности метода проектов, появились и публикации, отражающие проектные действия в трудовой школе. Однако идеи использования метода проектов в обучении и воспитании детей реализовывались неоднозначно, в том числе можно отметить, что позже произошли существенные изменения в организации, структуре, выборе форм привлечения учащихся к проектированию, по сути развитию их познавательного интереса.

Нет сомнения в том, что работа над проектом – это не только решение проблемных ситуаций, но и развитие творческого мышления, а также совершенствование тех знаний, умений и навыков, которые уже приобретены. Однако, как показывают исследования отечественной педагогики, по разным причинам до середины 80-х годов XX века в какой-то степени интерес к проектам и проектным технологиям снижается.

Вторая половина 80-х годов все-таки характеризуется проявленностью интересов педагогов и психологов к возрождению идей ориентации на развитие интереса у школьников к исследованиям, то есть сделан акцент на развитие субъектности ребенка в образовательном процессе.

В заявленном аспекте потребовалось по-новому взглянуть на особенности проектных технологий, в том числе на учебный проект, обращение к которому позволяет рассмотреть, обосновать и сущность, и структуру, и, конечно, содержание проектов в соответствии с особенностями проектной деятельности в современных условиях высокого уровня информатизации. О специфике развития исследовательских умений, умений видеть проблему, проживать эмоции удивления, анализировать необычные ситуации находим в исследованиях А.И. Савенкова. По его мнению, когда речь идет об исследовательской работе (точнее исследовательском поиске) с учащимися, следует проявлять гибкость, то есть не всегда стоит требовать ясного осознания и формулирования проблемы, четкого словесного обозначения цели, к этому можно прийти постепенно [7].

Согласимся, что развитие познавательного интереса младших школьников необходимо связывать с творчеством, поскольку открывая, уточняя, размышляя, можно и конкретизировать ту или иную проблему.

В то же время особую значимость в современных условиях приобретают исследования Е.С. Полат, в которых доказательно рассматривает метод проектов как определенная совокупность учебно-познавательных приемов, которые направлены на решение тех или иных проблем при обязательных условиях: самостоятельная деятельность учащихся и достижение результатов (презентации их) [5].

Проектное обучение – это тоже важная составляющая подготовки обучающихся к жизни и именно проектное обучение можно определить как дидактическую систему, направленность которой состоит в познании предметов, явлений, самого себя и других. Так расширяется понятие «метод проектов», поскольку понятия «проектные технологии и проектная деятельность», «учебный проект» следует рассматривать как самостоятельные понятия.

Следует отметить, что в начальной школе в большей степени используется понятие «творческий учебный проект», что связано с возрастными особенностями детей, при этом особенности исследовательского поиска, имеющего новизну, все-таки в большей степени происходят под руководством учителя.

Отсюда содержание учебного проекта в целях развития познавательного интереса обучающихся включает такие направления: углубление и расширение тех знаний, которые приобретены на уроках (предметные знания); углубление предметных действий, но уже в ситуациях, возможно, и нестандартных; включенность детей в ситуации выбора при наличии вариантов решения тех или иных поисковых задач.

Необходима и соотнесенность с требованиями ФГОС НОО, поскольку речь идет не только об обучении, но и воспитании и творческом развитии младшего школьника [1]. В заявленном аспекте важна включенность обучающихся в такие проекты, которые отражают современный взгляд на происходящие в социуме процессы [6]. Речь идет об осознании детьми приемов, способствующих развитию способностей видеть и осознавать проблему в игровой форме: «представь себе...», «продолжи рассказ...», «оцени ситуацию...».

Учебный проект все-таки имеет свою специфику, которая отражена в своеобразной характеристике и аргументах, предложенных И.С. Сергеевым. Автор выделяет следующую логику действий: обозначается проблема (можно сформулировать проблемный вопрос), далее происходит планирование, которое выводит на работу с информацией, затем составляется (проектируется) результат (результаты) проекта, который может быть воплощен в своеобразном портфолио [8].

Проведенный анализ позволяет акцентировать внимание на следующих поэтапных действиях учителя: необходимо выстроить структуру учебного проекта, куда включаются и проектные задания для школьников, сделать обоснованный выбор методов, средств, способов не только его выполнения, но и предъявления результатов, что важно для младших школьников. В этом, как утверждают педагоги-исследователи, состоит исследовательская сущность учебного проекта.

Потребовалось, исходя из психолого-физиологических особенностей обучающихся и возможностей учителя, а также имеющихся подходов к классификации проектов (Е.С. Полат) учесть классификацию проектов и возможности их использования младшими школьниками.

Исходя из возможностей доминирующей деятельности участников проекта, можно выделить исследовательский, творческий, ролевой, игровой проекты. При выборе направленности исследовательской работы детей возможно использование обучающих, развивающих, воспитательных, социоориентированных проектов. Для развития взаимосвязи, взаимодействия «учитель-ученик», «ученик-ученик», «ученик и окружающие люди» (характер контактов) можно использовать общешкольный, классный, групповой, индивидуальный проекты. По срокам выполнения – краткосрочный и долгосрочный проекты. Особую значимость приобретает выбор монопроектов (предметный) и межпредметных проектов.

Как уже отмечалось, учебные (творческие) проекты востребованы в начальной школе, к примеру, для познания особенностей культуры (музыки, живописи) необходимо выявить интересы школьников, их взгляды, ощущения при прослушивании музыкального произведения. Такие проекты все-таки имеют свою специфику, культурно-просветительскую направленность в том числе, так как познание произведений искусства, несомненно, воздействует на детей, вызывает глубокие переживания и содействуют восприятию ими окружающего мира и себя [3;4]. Позиция Н.Е. Щурковой состоит в том, что поле музыки, поэзии, театра, живописи – своеобразное воспитательное поле, которое содействует осваиванию, усваиванию и присваиванию ценностных отношений [11].

Известно, что проявляются в младшем школьном возрасте такие особенности, как эмоциональная отзывчивость детей, их впечатлительность, яркость воображения, подражательность, которые следует учитывать и использовать в проектной

деятельности [10]. То есть следует рассчитывать на то, что в процессе выполнения учебного проекта происходит не только развитие чувства коллективизма, дружбы, взаимопомощи, гуманности, но и долга, ответственности за поступки.

Не менее важно распределить круг обязанностей, а также привлечь детей к формулировке задач, которые предстоит решить, что зависит от выбранного проекта (см. классификацию), а также с учетом микроклимата в классном коллективе, отсюда выбираются пути исследования (индивидуально или в группе), методы поиска информации, пути принятия решений.

Вновь возникает необходимость организации самостоятельной работы детей, которая строится все-таки при активном сопровождении, поддержке со стороны учителя. Это важно и на промежуточном этапе, когда обсуждается собранная информация, которая обрабатывается, возможно, представляется в форме монолога, диалога, рассуждений.

Заявленные поэтапные по своей сути действия важны не только при подготовке, но и при защите проектов как в устной, так и в письменной формах. Воспитательный потенциал учебного проекта проявляется и в таких результатах, как подготовка сообщения, альбома, афиши, ролевой игры, театрализованного представления, видеофильма.

Выявленные особенности организации работы над учебным проектом младших школьников следует соотносить с востребованностью их реализации на уроках музыки. Учебный проект на уроках музыки способствует развитию познавательного интереса школьников, когда они, погружаясь в мир музыки, особенности создания и интерпретации музыкальных произведений приобретают не только специфические знания, но и опыт познания средствами музыки окружающей действительности.

Активная включенность младших школьников в познавательную проектную деятельность способствует развитию у школьников музыкальных способностей, воспитанию чувства музыки, понимания языка музыки, умений выражать свои мысли и эмоции, проявлять свою личную ответственность за поступки.

Так ролевой проект на материале предмета «Музыка» может включать инсценировку детских песен, в том числе погружение в биографию композиторов. Информационно-исследовательский проект «Путешествие в мир музыкальных инструментов» позволяет познакомить учащихся с инструментами народов региона, РФ. Так называемые творческие и сценарные проекты – это, к примеру, внеурочное занятие межпредметной направленности, когда используется сюжет сказки, музыкальные произведения и картины художников. Собственно информационный учебный проект направлен на создание стенгазеты, материалов для стенда с музыкально-развивающей тематикой.

При подготовке учебных проектов можно рекомендовать занимательные формы работы, при этом учитывается, что в тематическом планировании уроков музыки используются темы обзорного характера «Виды оркестра», «Симфонический оркестр», «Русские народные музыкальные инструменты», «Творчество русских и зарубежных композиторов».

Проект «Интересный факт». Деятельность учителя и учащихся направлена на поиск материалов о творчестве композитора, о появлении и использовании музыкальных инструментов, культуре народов региона, РФ. Все это оформляется в устной или письменной форме с учетом того, что эту работу выполняют младшие школьники. Выполненные задания могут использоваться на уроке как своеобразный наглядный материал для последующих уроков.

Проект «Изготовление самодельных музыкальных инструментов», в частности шумовых, направлен на создание ансамбля шумовых инструментов и использования шумовых инструментов при исполнении наигрыша или вокального произведения.

Проект «Урок-концерт» нацелен на выявление одаренных детей, при этом концертная программа строится как вокальное исполнение, инструментальный жанр и хореография, при этом учитывается, что есть учащиеся, которые посещают сектор дополнительного образования по различным направлениям. Возможная тематика концерта: «Нестареющая классика», «Детская музыка», «Современное искусство».

Проект «Песня» отражает такую направленность: основным видом музыкальной деятельности является исполнение вокального произведения. Однако для решения этой проблемы рамки урока малы, поэтому используются возможности внеурочной проектной деятельности. Распределение заданий осуществляется в следующем формате: биографическая справка о жизни композитора, автора музыки; биографическая справка о поэте, автора слов песни; история создания песни; характер исполнения вокального произведения; создание видеоряда или видеоклипа к песне (возможный формат: солист-ансамбль-хор).

Выводы. Развитие познавательного интереса младших школьников – проблема, решение которой возможно в современных условиях при включенности их в проектную деятельность. Деятельностные основания учебных проектов состоят в том, что младший школьник включается в целеполагание, осмысливает содержание в соответствии с планом действий и в то же время планирует самостоятельную работу, в том числе при сопровождающей деятельности учителя.

Включенность младших школьников в исследовательский поиск – это стимул интеллектуального их развития, духовно-нравственного воспитания средствами музыки в том числе. Перспективным является разнообразие путей и средств включенности детей в решение поисковых задач на межпредметном уровне в современных условиях высокого уровня информатизации.

Литература:

1. Деменева, Н.Н. Учебные проекты по окружающему миру в начальной школе. Том 3 / Н.Н. Деменева, Н.С. Перфильева // Актуальные проблемы теории и практики психологической, психолого-педагогических и педагогических исследований: Сборник трудов Международной научно-практической конференции «XV Левитовские чтения»: в 3-х томах, Москва, 15-16 апреля 2020 года. – Министерство образования Московской области; Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области Московский государственный областной университет. – Факультет психологии. – Москва: Издательство «Перо», 2020. – С. 411-417
2. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ». – 2005. – 448 с.
3. Морозова, С.А. История развития культурно-просветительской деятельности в отечественном образовании (конец XVIII – начало XXI века) / С.А. Морозова // Человек и образование. – СПб, 2013. – № 4(37). – С. 174-179
4. Морозова, С.А. Культурно-просветительская деятельность учителя в современной школе. Аннотация к программе повышения квалификации / [С.А. Морозова]; под общ. ред. Е.С. Евдокимовой // Родители – первые учителя ребенка. Альманах Родительского университета. – М., Планета, 2014. – № 3. – С. 67-71
5. Организация проектной деятельности обучающихся: хрестоматия / Е.С. Полат, А.М. Болдырева, Е.А. Пеньковских [и др.]; составители В.Л. Пестерева; И.Н. Власова. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. – 164 с.
6. Петрунина, М.А. Художественно-эстетический потенциал организации проектной деятельности обучающихся / М.А. Петрунина // Обучение и воспитание в период детства: материалы участников международного арт-диалога, Оренбург, 15 декабря 2021 года. – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2022. – С. 219-223

7. Савенков, А.И. Путь в неизведанное: Развитие исследовательских способностей школьников: Методическое пособие для школьных психологов / А.И. Савенков. – М.: Генезис, 2005. – 223 с.
8. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся / И.С. Сергеев. – Москва: АРКТИ, 2008. – 80 с.
9. Современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацкевич. – МН.: «Совр. слово», 2008. – 592 с.
10. Шабалина, Н.П. Особенности работы над учебным проектом в начальной школе / Н.П. Шабалина // Вестник научных конференций. – 2019. – № 11-2(51). – С. 113-115
11. Щуркова, Н.Е. Горизонт воспитания / Н.Е. Щуркова. – М.: Издательство ИТРК, 2018. – 160 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат политических наук, доцент кафедры Ляпин Игорь Леонидович
Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень);
кандидат технических наук, доцент Веселова Анна Юрьевна
Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (г. Нижний Новгород);
директор, старший преподаватель Петровский Александр Михайлович
Дзержинский политехнический институт (филиал) Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. На каждом историческом этапе подготовка студентов осуществляется с помощью имеющихся и обусловленных временем ресурсов и технологий. Претерпевает изменения мировоззрение и способ мышления, поэтому поддержание мотивации и интереса обучающихся не может идти вразрез с распространением мультимедийных средств и их повсеместным использованием. Современные вызовы, с которыми сталкиваются высшие учебные заведения, требуют не только внедрения цифровых инструментов и ресурсов, но и наличия цифровой зрелости, которая отражает, как и насколько грамотно образовательные учреждения их используют. Важную роль в этом процессе играет осознание преподавателями необходимости развития навыков работы с цифровыми ресурсами. Высшее образование на сегодняшний день находится в поиске и отработке новых методов обучения и сталкивается с задачей формирования универсальных специалистов. С целью изучения вопроса оказания предпочтения и выбора студентами цифровых образовательных ресурсов как основополагающих средств получения образования в высших учебных заведениях и в рамках самостоятельного изучения учебных дисциплин было проведено исследование. Оно показало, что обучающиеся высших учебных заведений довольно избирательно относятся к цифровым ресурсам, отмечая их негативные стороны и отдавая предпочтение тем, что отвечают их запросам, а также внутренним особенностям и мотивам.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, высшее образование, высшие учебные заведения, университет, преподаватель, студенты, современные ресурсы, цифровая образовательная среда.

Annotation. At each historical stage, students are trained using available and time-bound resources and technologies. The worldview and way of thinking are undergoing changes, so maintaining students' motivation and interest cannot run counter to the proliferation of multimedia tools and their widespread use. The modern challenges faced by higher education institutions require not only the introduction of digital tools and resources, but also the digital maturity that reflects how and how well educational institutions use them. An important role in this process is played by teachers' awareness of the need to develop skills in working with digital resources. Higher education today is in search of and developing new teaching methods and is faced with the task of forming universal specialists. In order to study the issue of students' preference and choice of digital educational resources as fundamental means of obtaining education in higher education institutions and in the framework of independent study of academic disciplines, a study was conducted. It showed that university students are quite selective about digital resources, noting their negative aspects and giving preference to those that meet their needs, as well as internal characteristics and motives.

Key words: digital educational resources, higher education, higher education institutions, university, teacher, students, modern resources, digital educational environment.

Введение. Рост количества научных публикаций, авторами которых являются представители высшей школы (преподаватели, студенты, методисты, библиотекари) говорит о неослабевающем интересе к разным аспектам влияния цифровых процессов на результаты обучения, содержание образовательных программ и методик, а также на личность обучающихся и процессы выстраивания взаимодействий в новых условиях. Это объясняется как целями, стоящими перед государством, так и необходимостью поддержания и повышения качества образования.

Выпускники, получившие профильное образование, должны обладать обозначенными в федеральном государственном образовательном стандарте компетенциями, среди которых числятся и цифровые навыки. Они не всегда связаны с определенной специальностью, но при этом являются универсальными, необходимыми для всех направлений обучения. Цифровые навыки охватывают широкий спектр действий специалистов – от умения выстраивать коммуникацию в сетевом пространстве и знаний правил кибербезопасности до выполнения рабочих функций в цифровой среде.

Некоторые авторы (Я.Я. Резникова, Е.В. Григорьева, Л.Р. Исмагилова) отмечают, что современные специалисты должны уметь осуществлять профессиональную деятельность в условиях сосуществования разных культур с присущими им компонентами и особенностями [7]. Представляется, что развитие цифровизации положительно сказывается на формировании таких умений, и они оказывают благоприятное влияние на становление личности обучающихся, полезного для их профессионального роста.

Изложение основного материала статьи. О.М. Бобиенко отмечает, что цифровизация образования и его цифровая трансформация – это разные процессы, которые отличаются масштабом вносимых изменений. Если первое явление предполагает обновление имеющейся системы, то второе подразумевает ее всестороннее преобразование [1]. При этом каждое из них обозначает определенные требования для руководства, профессорско-педагогического состава, а также для документальной базы, представленной как учебными планами, так и соответствующими приказами и положениями.

Е.С. Владимирова подчеркивает, что отказ от ввода цифровых образовательных ресурсов при всей их высокой стоимости грозит большими рисками, в том числе, финансовыми. Она обращает внимание на эволюцию понятия цифровизация образования, которое прошло путь от простого включения компьютерных технологий в учебный процесс до модификации системы общения между участниками образовательных отношений и сущности методик преподавания и воспитания [2].

О.Е. Никуленкова, Н.Ю. Демченко, В.И. Власова выделяют следующие цифровые ресурсы, которые обладают наибольшей популярностью среди ведущих учреждений системы высшего образования:

- система Moodle, которая предлагает широкий диапазон действий в рамках изучения учебных дисциплин и может использоваться по всем программам подготовки обучающихся. Студенты могут обмениваться сообщениями с преподавателями, иметь доступ к программам, электронным учебникам, интерактивным заданиям, сдавать итоговые работы и повторять пройденный материал. Преподаватели помимо всего прочего могут устанавливать форму сдачи практических заданий, проверять и оценивать их, проводить видеолекции и групповые чаты;
- национальные и иностранные образовательные платформы (Coursera, Stepik, Лекториум и др.). Использование контента подобных глобальных порталов помогает не только разнообразить ход занятий, но и познакомить обучающихся с новыми источниками получения знаний по различным направлениям;
- сайты в сети Интернет, созданные учебными заведениями с определенной целью, например, проведение эксперимента [6].

А.А. Мальцева, характеризуя видео-ресурсы, указывает на перспективы их задействования в качестве добавочных элементов к традиционным приемам изложения материала, среди которых можно отметить:

- мгновенная передача информации;
- положительное влияние на уровень мастерства преподавателей;
- значительный уровень изобразительности;
- возможность просмотра неограниченного количества раз до полного устранения возникших вопросов;
- наличие функции остановки трансляции видеоматериала для решения организационных задач или проверки его усвояемости [4].

В.В. Маркин, рассматривая современное образование в высших учебных заведениях, утверждает, что оно должно вносить вклад в развитие всех субъектов учебного процесса, а потому цифровые ресурсы необходимо использовать для совершенствования имеющихся и воплощения в реальность инновационных способов обучения, созданных преподавателями на основе их опыта и креативных навыков. При этом он отмечает, что мгновенный доступ к информации отрицательно сказывается на образованности людей в целом [5].

По мнению А.В. Хижной, Е.Н. Назаровой, О.В. Шелениной, современные цифровые образовательные ресурсы представляют собой средства, основывающиеся на цифровых технологиях, возможность использования которых открывается посредством подходящих технических устройств. Они отмечают их полезность, сопрягая ее с повышением степени самостоятельности учебной деятельности студентов, а также ее связь жизнью и практикой. Среди достоинств цифровых образовательных ресурсов они указывают легкость редактирования представленных в них материалов, что обеспечивает обучающихся современной и актуальной информацией в любом объеме [8]. Аналогичной точки зрения придерживается Д.И. Кучмухаметов, который сравнивая традиционное университетское образование и профессиональные курсы от организации-работодателя, делает акцент на преимуществе последних за счет возможности более оперативного внесения изменений в программу обучения, чем объясняет снижение частоты выбора долгого вузовского образования [3].

Анализ научных работ позволяет отметить, что важным фактором следования целям трансформации образования является развитие и совершенствование цифровой образовательной среды высших учебных заведений, так как она позволяет реализовывать дистанционный и смешанный форматы обучения вкупе с идеями классического университета.

О.Г. Шаврова отмечает, что высшее образование на сегодняшний день находится в поиске и отработке новых методов обучения и сталкивается с задачей формирования универсальных специалистов, что обуславливает подготовку кадров, способных и готовых достигать успеха в деятельности, выбранной в качестве вектора профессионального становления. Обязательным навыком для этого является цифровая компетентность, для которой необходимо, в том числе, развитие цифровой образовательной среды [9].

Р.В. Шагиева, рассматривая современные тенденции и реформы в области высшего образования, а также нормативно-правовую базу в данной сфере, обращает внимание на то, что применение электронных ресурсов накладывает дополнительную нагрузку на преподавателей, как временную, так и умственную, что должно поддерживаться в материальном плане. Автор предлагает закрепить данное положение на законодательном уровне. Она связывает сложности так же с разным уровнем владения профессорско-преподавательским составом технологиями [10]. Педагогам нужно не только учиться создавать цифровой контент и внедрять современные ресурсы в свою деятельность, но и делать это не поверхностно, а с ориентацией на образовательный результат.

С целью изучения вопроса оказания предпочтения и выбора студентами цифровых образовательных ресурсов как основополагающих средств получения образования в высших учебных заведениях и в рамках самостоятельного изучения учебных дисциплин в апреле-мае 2023-2024 учебного года был проведен опрос. Его респондентами стали 122 обучающихся 3 и 4 курсов Тюменского высшего военно-инженерного командного училища им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ, Института пищевых технологий и дизайна Нижегородского государственного инженерно-экономического университета и Дзержинского политехнического института.

В первую очередь предстояло узнать, как обучающиеся относятся к цифровым образовательным ресурсам. Статистика ответов на этот вопрос такова: положительно – 88%; негативно – 7%; нейтрально – 5%. Отдельное внимание было уделено группе респондентов, выказавших отрицательное отношение по данному вопросу. Среди причин такого положения были названы ухудшение концентрации и внимания (25%); регулярные технические проблемы (20%); утрата навыков общения и его недостаток (20%); чрезмерное использование цифровых устройств, приводящее к зависимости от них (18%); снижение эффективности образования ввиду недостаточной развитости навыков работы с цифровыми ресурсами (17%). Стоит отметить, что студенты осознанно подходят к вопросу обучения, что выражается в их обоснованной критике современных технологий.

На вопрос о том, какие цифровые ресурсы им кажутся наиболее эффективными, были даны следующие ответы: система Moodle (47%); каналы, представленные на различных видеохостингах (17%); электронно-библиотечные системы, объединяющая электронные учебники, методические пособия и рабочие тетради, например, Лань, Юрайт и др. (15%); каналы в социальных сетях и мессенджерах, имеющие определенную тематику (10%); презентации и сервисы для их создания (6%); иные цифровые образовательные ресурсы, (платформы для проведения лекций в режиме онлайн, интерактивные модели и др.) (5%).

Популярность системы Moodle объясняется ее активным применением в высших учебных заведениях независимо от основного направления подготовки студентов. При этом большинство университетов реализует образовательные программы, охватывая широкий круг специальностей. Стоит отметить, что многие студенты выбирают видеоконтент в качестве оптимального способа получения информации. Востребованность презентаций, которая сохраняется на протяжении многих лет, связана с их наглядностью и привлекательностью – студенты могут быть не только зрителями, но и создателями, закладывая в них свои идеи и реализуя творческие навыки, что повышает их мотивацию. В настоящее время

существует много онлайн-курсов, цель которых состоит в развитии навыков создания презентаций, помогающих эффективно доносить информацию до слушателя.

В связи с распространенностью применения международных и отечественных образовательных платформ необходимо было выяснить, используют ли студенты их для углубления своих знаний по профилю подготовки или для самообразования. Большая часть студентов отметила, что использует (71%), отрицательный ответ выбрали 29% опрошенных. Респонденты, давшие утвердительный ответ, чаще всего называли такие платформы, как Нетология, Лекториум, Skillbox, Яндекс.Практикум, Stepik. При этом студенты, не практикующие прохождение образовательных курсов, связали это с нехваткой времени, отсутствием желания и отсутствием денежных средств.

При этом на вопрос «Как вы относитесь к полному переходу на дистанционный формат обучения», большинство студентов (85%) ответило отрицательно, значительная часть которых высказалась о привлекательности смешанного обучения. 15% посчитали дистанционный формат удобным и эффективным решением. Представляется, что обучающиеся очного отделения являются категорией студентов, главная деятельность которых состоит в получении образования со всеми его возможностями, которые включают в себя все присущие ему процессы от студенческой жизни до получения опыта выстраивания коммуникации с преподавателями, а также проведения исследовательской и научной работы и др.

Часть вопросов была связана с тем, как студенты относятся к умению преподавателей работать с цифровыми образовательными ресурсами. Выяснилось, 91% опрошенных придерживается мнения, что преподаватели обязательно должны использовать их в своей деятельности. 9% считает, что некоторые учебные дисциплины допускают отсутствие цифровых образовательных ресурсов, если учебный процесс наполнен разными видами деятельности. Такая статистика свидетельствует о том, что современные студенты уже привыкли к использованию цифровых технологий, в том числе это связано с тем, что они ещё в школе столкнулись с обучением с применением дистанционных образовательных технологий.

Выводы. Современные цифровые образовательные ресурсы играют важную роль в высшем образовании, которое является главным звеном в подготовке специалистов, обученных в соответствии с вызовами, обусловленными глобальными изменениями в национальной политике в области образования. Их внедрение должно не только отвечать требованиям безопасности, но и являться катализатором развития универсальных компетенций, которые обязательны для востребованных профессионалов, которым работодатели готовы предлагать рабочие места.

Проведенное исследование показывает, что обучающиеся высших учебных заведений довольно избирательно относятся к цифровым ресурсам, отмечая их негативные стороны и отдавая предпочтение тем, что отвечают их запросам, а также внутренним особенностям и мотивам. Выбрав направление обучения, они осознанно относятся к этому процессу, желая получить знания в полном объеме и в соответствии с современными тенденциями.

Литература:

1. Бобиенко, О.М. Цифровая образовательная среда вуза как ресурс образовательной экосистемы / О.М. Бобиенко // Вестник Университета управления "ТИСБИ". – 2024. – № 2. – С. 76-84
2. Владимирова, Е.С. Использование цифровых технологий в образовательной среде учреждений высшего образования / Е.С. Владимирова // Оригинальные исследования. – 2023. – Т. 13. – № 4. – С. 187-195
3. Кучмухаметов, Д.И. Актуальные вопросы изменения высшего образования в России в современной ситуации / Д.И. Кучмухаметов // Кооперация науки и общества – путь к модернизации и инновационному развитию: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 28 мая 2024 года. – Уфа: ООО "Аэтерна", 2024. – С. 112-114
4. Мальцева, А.А. Использование видео-ресурсов в образовательной деятельности студентов. Современные интерактивные методы преподавания в высшей школе / А.А. Мальцева // Аллея науки. – 2022. – Т. 1. – № 2(65). – С. 709-715
5. Маркин, В.В. Цифровые технологии и современное образование / В.В. Маркин // Тенденции развития науки и образования. – 2024. – № 109(2). – С. 8-10
6. Никуленкова, О.Е. Специфика организации образовательного процесса в высшей школе в условиях цифровизации / О.Е. Никуленкова, Н.Ю. Демченко, В.И. Власова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 400-403
7. Резникова, Я.Я. Специфика цифровизации образовательного процесса в вузе / Я.Я. Резникова, Е.В. Григорьева, Л.Р. Исмаилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(2). – С. 315-317
8. Хижная, А.В. Цифровые технологии как катализаторы повышения финансовой грамотности студентов высших учебных заведений / А.В. Хижная, Е.Н. Назарова, О.В. Шеленина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81(2). – С. 633-636
9. Шаврова, О.Г. Универсальные компетенции будущего в контексте цифровой трансформации высшего образования / О.Г. Шаврова // Научные труды Республиканского института высшей школы. Философско-гуманитарные науки. – 2023. – № 22. – С. 239-245
10. Шагиева, Р.В. Закон об образовании: 10 лет спустя (к вопросу о реформе высшего образования и современных трендах) / Р.В. Шагиева // Ученые труды Российской академии адвокатуры и нотариата. – 2023. – № 3(70). – С. 130-133

УДК 373; 37.015.3

кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Нижегородский университет путей сообщения – филиал Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Приволжский государственный университет путей сообщения» (г. Самара);

студент Фролова Виктория Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат филологических наук, доцент Воронкова Анна Александровна

Волго-Вятский филиал Московского технического университета связи и информатики (г. Нижний Новгород);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

БУЛЛИНГ СРЕДИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема буллинга среди студентов-первокурсников в период их адаптации к учебному процессу и социальной среде образовательного учреждения среднего профессионального образования и/или высшего учебного заведения. Адаптация к новым условиям часто сопровождается стрессом и повышенной уязвимостью, что делает первокурсников мишенью для буллеров. Исследование базируется на методах изучения научных тематических статей из журналов, материалов научных конференций, анализе опроса, проведенного среди студентов-первокурсников Мининского университета, ННГУ им. Лобачевского и Нижегородского автотранспортного техникума им. Гончарова. Гипотезой авторов явилась мысль о том, что в средних и высших профессиональных учебных заведениях явления буллинга сохраняются, в то время как профилактическая работа на эту тему там уже не ведется. Исследуются основные виды буллинга, включая вербальный, социальный и кибербуллинг, а также их причины и последствия для психоэмоционального состояния студентов. Анализируются факторы, способствующие возникновению буллинга, такие как конкуренция, давление со стороны сверстников и недостаточная поддержка со стороны учебного заведения. К результатам исследования следует отнести анализ источников буллинга, к которым респонденты отнесли прежде всего однокурсников и чуть реже старшекурсников, в то время как травля со стороны преподавателей упоминается довольно редко. Большое место занимает буллинг в интернет-среде, в том числе и вербальный. Положительно можно оценить факт, что студенты в большинстве знают о необходимости обратиться в случае столкновения с буллингом к родителям и преподавателям. Однако о существовании специальных служб психологической поддержки или защиты в учреждениях они не осведомлены. Результаты исследования могут быть полезны для преподавателей, администрации вузов и психологов, работающих с молодежью, а также для разработки программ поддержки первокурсников в процессе адаптации.

Ключевые слова: буллинг, первокурсники, адаптация, психоэмоциональное состояние, социальная среда, вербальный буллинг, кибербуллинг, профилактика, поддержка, образовательная среда.

Annotation. The article examines the problem of bullying among first-year students during their adaptation to the educational process and the social environment of an educational institution of secondary vocational education and/or a higher educational institution. Adaptation to new conditions is often accompanied by stress and increased vulnerability, which makes first-year students a target for bullies. The research is based on the methods of studying scientific thematic articles from journals, materials of scientific conferences, and the analysis of a survey conducted among first-year students of Minin University, NNSU. Lobachevsky and Nizhny Novgorod Motor Transport College named after Goncharova. The hypothesis of the authors was the idea that bullying phenomena persist in secondary and higher professional educational institutions, while preventive work on this topic is no longer being carried out there. The main types of bullying, including verbal, social and cyberbullying, as well as their causes and consequences for the psycho-emotional state of students are investigated. The factors contributing to bullying, such as competition, peer pressure, and insufficient support from the educational institution, are analyzed. The results of the study include an analysis of the sources of bullying, which the respondents attributed primarily to classmates and slightly less often to undergraduates, while harassment by teachers is mentioned quite rarely. Bullying occupies a large place in the Internet environment, including verbal bullying. One can positively assess the fact that the majority of students are aware of the need to contact specialists and teachers in case of a bullying encounter. However, they are not aware of the existence of special psychological support or protection services in institutions. The results of the study can be useful for teachers, university administrators, and psychologists working with young people, as well as for developing programs to support first-year students in the process of adaptation.

Key words: bullying, first-year students, adaptation, psycho-emotional state, social environment, verbal bullying, cyberbullying, prevention, support, educational environment.

Введение. Адаптация к университетской жизни или жизни колледжа/техникума представляет собой важный этап в жизни каждого студента, особенно для первокурсников, которые сталкиваются с множеством новых вызовов и изменений. В этом контексте особое внимание привлекает явление буллинга, которое может существенно повлиять на психоэмоциональное состояние студентов и их учебные достижения. Несмотря на растущее внимание к проблеме буллинга в образовательных учреждениях, недостаточно изучены его специфические аспекты в контексте адаптации первокурсников вуза и ссуза. В данной статье авторы стремятся проанализировать причины и последствия буллинга среди студентов-первокурсников, а также рассмотреть возможные меры профилактики и поддержки. Понимание этой проблемы является ключевым для создания безопасной и поддерживающей образовательной среды, способствующей успешной адаптации студентов и их личностному развитию.

Целью работы является проведение анализа явления буллинга в период адаптации студентов-первокурсников Мининского университета, ННГУ им. Лобачевского и Нижегородского автотранспортного техникума им. Гончарова. Задачи работы заключаются в изучении источников информации о буллинге в студенческой среде; исследовании изменений в процессе адаптации студентов-первокурсников в связи с буллингом; проведения опроса среди студентов-первокурсников Мининского университета, ННГУ им. Лобачевского и Нижегородского автотранспортного техникума им. Гончарова на предмет выявления буллинга, его причин и последствий.

Методы исследования: исследование базируется на методах изучения научных тематических статей из журналов, материалов научных конференций, анализе опроса, проведенного среди студентов-первокурсников Мининского университета, ННГУ им. Лобачевского и Нижегородского автотранспортного техникума им. Гончарова.

Изложение основного материала исследования. Специалисты соглашаются, образовательные организации должны организовать учебный процесс так, чтобы он был безопасным и комфортным для студентов, минимизировать в нем всевозможные угрозы, в том числе буллинг [4, 6, 9]. Для достижения безопасности образовательного процесса необходимо изучить все аспекты данного явления и понять, какие факторы способствуют появлению буллинга и какие стоит принимать меры для его профилактики, как бороться с его последствиями.

Буллинг является одним из видов проявления агрессии. Травля, или буллинг предполагает под собой преднамеренное девиантное поведение, направленное на другого человека (жертву) с целью причинения ему вреда, физического и/или вербального насилия. Буллинг может проявляться в виде словесных либо письменных угроз, отделения кого-либо от коллектива, клеветы или даже физической расправы.

Ученые, ранее работающие над проблемой студенческого буллинга, сделали вывод, что можно выделить три отличительные особенности данного явления, которые позволяют отделить его от иных форм агрессивного поведения по отношению к сверстникам:

1) травля является целенаправленной, то есть агрессор сознательно оказывает воздействие на жертву с целью причинения ей морального и/или физического урона;

2) в основе буллинга лежит несоответствие сил, то есть агрессор должен превосходить жертву по физическому, моральному или социальному фактору;

3) буллинг повторяется систематически и имеет свойство нарастания, ухудшения ситуации [1, 8].

Травля обычно имеет такую классификацию по способу проявления: прямой буллинг и реляционный (косвенный) буллинг. В современном обществе в связи с развитием технологий учеными выделяется новая форма травли – кибербуллинг. И.В.Митрофанов замечает увеличение числа интернет-зависимых студентов: «У зависимых от интернета подростков появляется тенденция к невротическому отклонению, наличию внутриличностных конфликтов, осложнению в принятии решений, неприятие других». Значит, они становятся более склонными к проявлению агрессии [7].

Открытое (прямое) проявление агрессии, как правило, является самой простой формой буллинга, так как ее легче всего заметить, ведь в данном случае нападки происходят открыто и чаще всего даже нацелены на публичное унижение. Это способствует тому, что третьи лица, например, педагоги, родители, другие студенты, администрация учебного заведения и т.д., могут вовремя обнаружить агрессивное поведение и вмешаться с целью его предотвращения. Примерами открытого буллинга могут быть угрозы (например, причинения вреда), а также удары, пинки, толчки и т.д. [5].

Косвенная травля, которую также называют реляционной или социальной агрессией, определяется как вид буллинга, который характеризуется скрытым агрессивным поведением. Данный вид агрессии сложнее обнаружить, что является серьезной проблемой, ведь своевременное вмешательство третьих лиц и предотвращение буллинга становится затрудненным. Этот вид травли характеризуется особой жестокостью, ведь в нем используются такие психологические приемы, как манипуляции, эмоциональный шантаж, стремление полностью изолировать жертву от общества. Все эти методы направлены на подавление личности человека и снижение его самооценки [3, С. 404].

Кибербуллинг – это форма травли, которая происходит в онлайн-пространстве, чаще всего через социальные сети, мессенджеры и игровые платформы. Он может принимать различные формы, включая оскорбления, распространение слухов, угрозы и даже шантаж. Одной из главных причин кибербуллинга является анонимность, которая позволяет агрессорам чувствовать себя безнаказанными. Пострадавшие от кибербуллинга часто испытывают сильный стресс, тревогу и депрессию, что может негативно сказаться на их учебе и социальной жизни. Важно, чтобы жертвы знали, что они не одни и могли обратиться за помощью к друзьям, родителям или специалистам. Профилактика кибербуллинга включает в себя обучение пользователей безопасному поведению в интернете и создание поддерживающей среды в учебных заведениях. Общество должно активно работать над тем, чтобы привлечь внимание к этой проблеме и разработать эффективные меры для её решения [9].

Буллинг можно определять как аморальную и асоциальную попытку самоутверждения. Однако это лишь одна из причин такой формы девиации. К иным причинам буллинга можно отнести [2]: попытка агрессора обратить на себя внимание общества; демонстративный показ агрессором своей силы путем унижения более слабых, то есть жертв; попытка скрыть собственную неуверенность и страх путем демонстративной агрессии; желание удовлетворить потребность во власти и доминировании.

Артур Реан разработал следующую классификацию мотивов (причин) буллинга, которые мы применили к описанию разных типов агрессоров в студенческой среде [11, С. 45]:

1. Эмоциональный агрессор. Буллинг рассматривает как способ выплеснуть негативные эмоции. Это ожесточенные люди, как правило, с высоким социальным положением и неоправданно завышенной самооценкой, иногда даже граничащей с нарциссизмом.

2. Тревожный агрессор. При этом типе агрессор, скорее всего, ранее сам был на месте жертвы, либо очень боится на нем оказаться, поэтому действует на опережение и защищается нападением. Индивидуально-личностные особенности данного типа людей находятся на грани, то есть занимаемая ими роль часто зависит не от них, а от общества, в которое они попадают, иных внешних условий и ситуаций.

3. Скрытый агрессор. Схож с предыдущим типом, но, в отличие от тревожного типа агрессора, скрытые агрессоры не боятся оказаться в роли жертвы. Их цель – не защита себя, а самоутверждение за счет слабых людей, желание быть для них авторитетом и властью. Такие люди нуждаются в постоянной подпитке своего эго, поэтому жаждут признания в коллективе. Однако моральные способы достижения уважения к себе им недоступны, поэтому они получают признание путем агрессии и устрашения.

Для того, чтобы изучить степень распространенности буллинга среди студентов-первокурсников и его влияние на процесс адаптации в новом учебном заведении, авторами было проведено исследование на базе Мининского университета, ННГУ им. Лобачевского и Нижегородского автотранспортного техникума им. Гончарова. Проведено анкетирование, в ходе которого были опрошены студенты-первокурсники [10]. Всего было опрошено 150 человек. Результаты анкетирования представлены в гистограммах.

Стоит отметить, что вопросы в анкете строились таким образом, что задавались косвенно. То есть вопрос был обращен конкретно к отвечающему, но ответы могли быть вообще о всех студентах-первокурсниках, о наблюдениях респондента. Это было сделано с целью психологического комфорта участников анкетирования, чтобы отвечая на вопросы, студенты не стеснялись давать честные ответы, не оценивали данное явление только непосредственно по отношению к себе. Зачастую люди стесняются или даже боятся говорить о своих проблемах, тем более если это связано с буллингом. Поэтому вопросы

составлены так, что студенты не говорят конкретно о себе, а лишь выражают свое мнение по данному вопросу и дают более открытый, широкий ответ.

Такой косвенный метод составления вопросов также позволяет оценить то, насколько студенты-первокурсники внимательны к поведению своих одногруппников. Допустим, сам отвечающий мог и не сталкиваться с буллингом в свою сторону, но быть свидетелем данного явления по отношению к своим одногруппникам. В этом случае, студент также мог ответить, что он сталкивался с этим явлением, но был его косвенным участником, то есть третьим лицом. Это позволяет более точно оценить распространённость буллинга среди студентов-первокурсников.

Первый вопрос был связан с основными формами буллинга в студенческой среде (Рисунок 1).

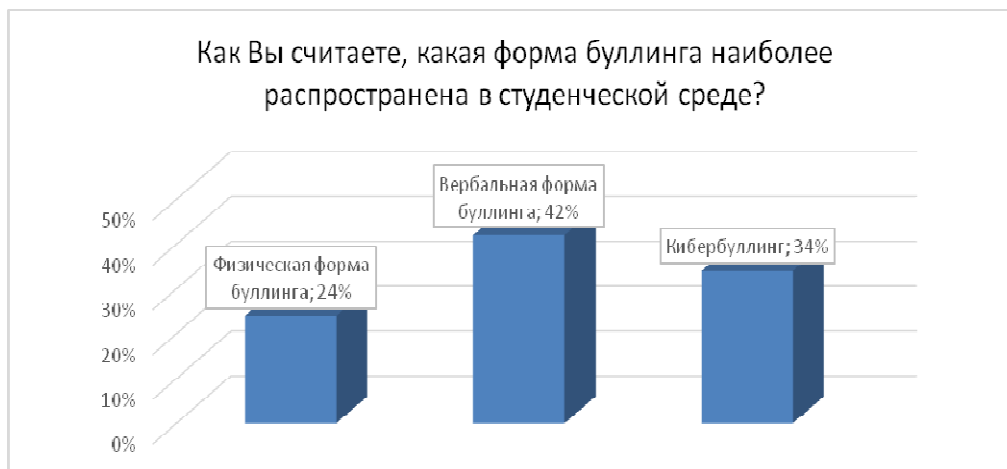


Рисунок 1. Мнение о наиболее распространенной форме буллинга в студенческой среде

Большая часть опрошенных студентов-первокурсников считает, что наиболее распространена вербальная форма буллинга (42% опрошенных отмечают ее как наиболее часто встречающуюся), далее по распространенности идет кибербуллинг (его отметили 34% опрошенных студентов), реже всего, по мнению студентов-первокурсников, встречается физическая форма буллинга (ее отмечают 24% студентов первого курса).

Показательно, что все формы буллинга набрали достаточно большое количество ответов, а это говорит об актуальности явления в целом. Вербальный буллинг почти в два раза превышает физический, то есть конфликты разрешаются словами, а не дракой, интернет-нападки случаются также реже вербальных, то есть студенты включены в живое общение в процессе адаптации в вузовской среде. Стоит отметить, что все формы буллинга негативно сказываются на адаптации студентов-первокурсников, мешают их влиянию в учебный процесс и студенческий коллектив, что может приводить к неэффективности образовательного процесса, снижению самооценки студентов, низкому уровню посещаемости занятий и даже мыслям об отчислении.

И все-таки мы задали вопрос о том, встречались ли респонденты с какими-либо формами проявления буллинга в среде своего учебного заведения. Большинство опрошенных студентов СПО (62%) заявили, что сталкивались с этим явлением, в то время как только 16% студентов вузов ответили аналогично (Рисунок 2).

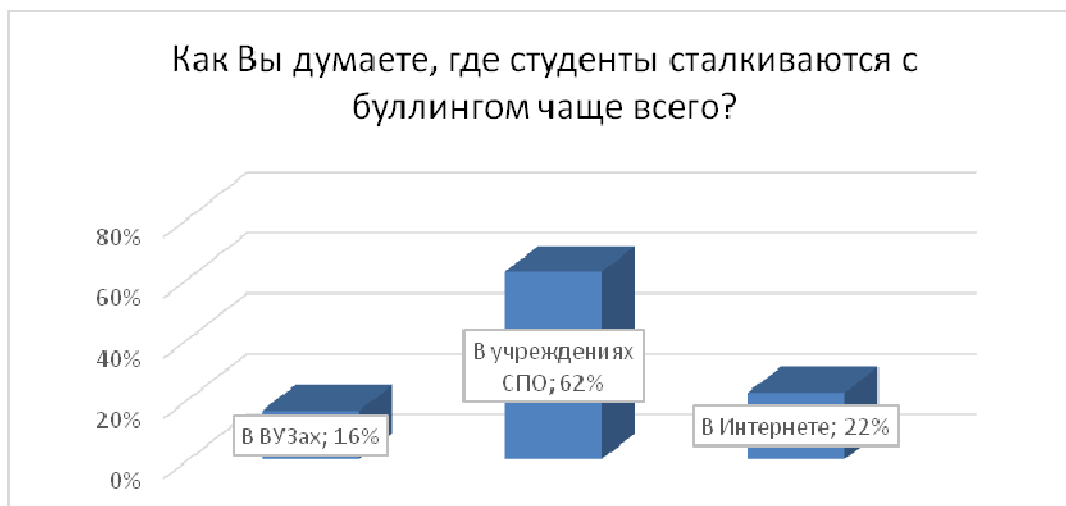


Рисунок 2. Где Вы чаще всего сталкиваетесь с буллингом?

Говоря о том, кто чаще становится жертвой буллинга, большинство опрошенных студентов-первокурсников считает, что жертвой становятся те, кто слабее физически и/или морально (44% опрошенных отмечают их как наиболее подверженных буллингу (рис. 3), далее идут те, кто выделяется чем-либо в коллективе, например, имеет лучшие результаты в учебе, необычную внешность и т.д. (42% студентов отмечают их, как потенциальных жертв агрессоров).

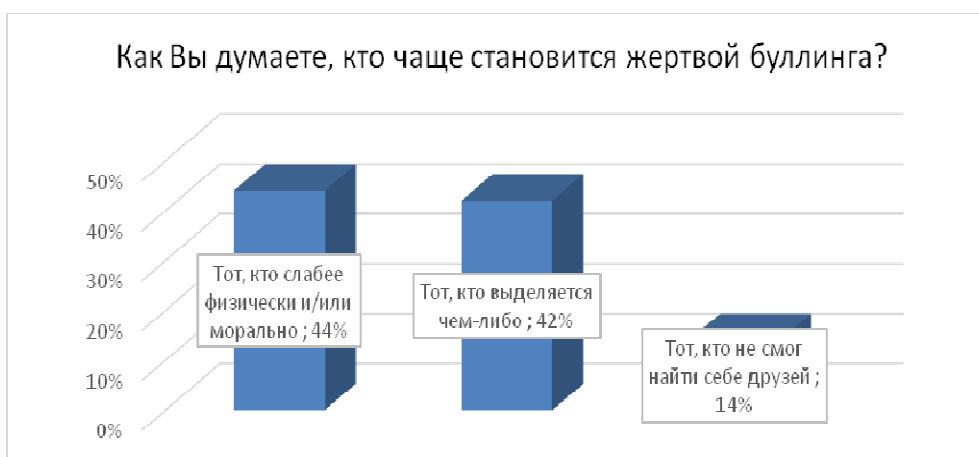


Рисунок 3. Жертвы (объекты) буллинга

Меньше всего опрошенных студентов-первокурсников отметили, что буллингу подвергаются те, кто не смог найти себе в новом коллективе друзей и поддержку в их лице, то есть являются отшельниками/изгоями (14% опрошенных). Показательно, что практически одинаковое число отвечавших назвали слабость и непохожесть как фактор, провоцирующий травлю. Однако стремление быть непохожим на других является обычно желаемым в старшем подростковом возрасте и признаваемым окружением.

Говоря о том, кто чаще всего предстает субъектом буллинга, то есть агрессором, авторы предложили 3 варианта ответа: преподаватели, однокурсники и студенты старших курсов. Чаще всего студенты-первокурсники сталкивались с буллингом со стороны однокурсников – 68% опрошенных, далее идет буллинг со стороны студентов старших курсов – 46%, реже всего студенты-первокурсники сталкиваются с буллингом со стороны преподавателей – 14% опрошенных (Рисунок 4).



Рисунок 4. Субъекты буллинга (агрессоры)

Исходя из процентного соотношения, можно сделать вывод, что некоторые студенты сталкиваются с буллингом сразу от нескольких субъектов, причем травля со стороны преподавателей встречается в два раза реже, чем со стороны однокурсников и в три – старшекурсников.

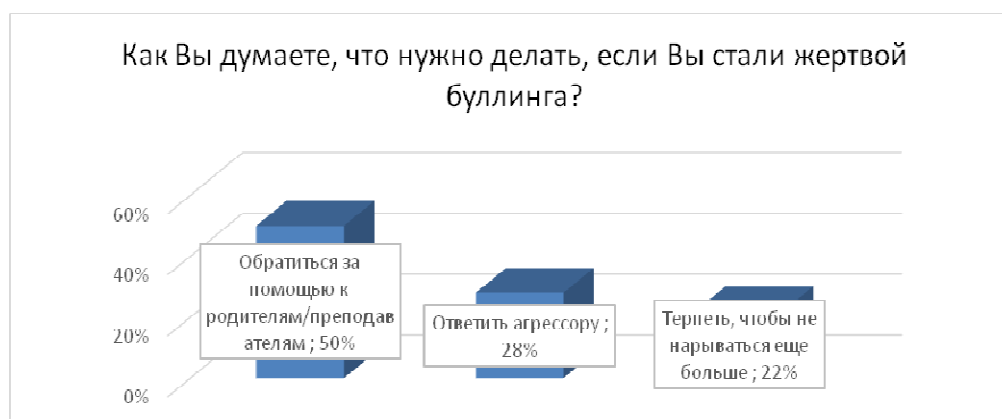


Рисунок 5. Методы борьбы с буллингом

Говоря о том, как вести себя, если вы стали жертвой буллинга, большинство опрошенных студентов-первокурсников отметили, что стоит обратиться за помощью к родителям или преподавателям, чтобы они предотвратили агрессивное поведение в студенческой среде (50% опрошенных, рис. 5). Стоит отметить, что это самый верный способ борьбы с буллингом. Далее 28% студентов-первокурсников считают, что стоит ответить агрессору, однако это не обязательно приведет к тому, что буллинг прекратится (рис. 5). Ситуация может обостриться и жертве будет уже труднее бороться с этим явлением. Наименьшее количество опрошенных ответили, что если они станут жертвой буллинга, то скорее всего будут терпеть издевки и не пытаться противостоять им, так как боятся нарваться на еще большую агрессию со стороны субъекта (22% опрошенных, рис. 5). Такой тип поведения приведет к тому, что агрессор не будет получать никакого сопротивления и его нападки будут только наращивать силу.

Выводы. В ходе исследования буллинга среди студентов-первокурсников в период адаптации было выявлено, что данное явление присутствует в их жизни, а потому можно предположить значительные негативные последствия, оказываемые этим явлением на психоэмоциональное состояние молодых людей. Буллинг, проявляющийся в формах физической, вербальной и психологической агрессии, создает барьеры для успешной интеграции первокурсников в новое сообщество, способствуя возникновению чувства тревожности и социальной изоляции.

На основе результатов исследования становится очевидным, что эффективные меры противодействия буллингу необходимы для создания безопасной и поддерживающей образовательной среды. Программы профилактики и вовлечения социального аспекта интервенций способны не только снизить уровень буллинга, но и облегчить процесс адаптации первокурсников в условиях высоких образовательных требований.

Литература:

1. Баймуратова, К.А. Буллинг в студенческой среде / К.А. Баймуратова, О.Н. Михайлова // XLIX Самарская областная студенческая научная конференция. Тезисы докладов. – Санкт-Петербург, 2023. – С. 439-441
2. Горлова, И.Ю. Буллинг в образовательных учреждениях / И.Ю. Горлова, О.З. Кузнецова // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2019. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah> (дата обращения: 02.12.2024)
3. Журавлева, А.В. Буллинг как деструктивный вид социального взаимодействия в подростковом возрасте / А.В. Журавлева, Г.Н. Артемьева // Вестник науки. – 2023. – № 10(67). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-kak-destruktivnyy-vid-sotsialnogo-vzaimodeystviya-v-podrostkovom-voznage> (дата обращения: 02.12.2024)
4. Кокорева, Т.С. Социальные аспекты подросткового буллинга среди студентов в высшем учебном заведении. В 2-х томах / Т.С. Кокорева, И.А. Живуцкая // XVIII Машеровские чтения. Материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Витебск, 2024. – С. 171-173
5. Король, Н.Н. Распространенность школьного буллинга в подростковой среде / Н.Н. Король, А.А. Антипова // Universum: психология и образование. – 2023. – № 6(108). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rasprostranennost-shkolnogo-bullinga-v-podrostkovoy-srede> (дата обращения: 02.12.2024)
6. Мальцева, С.М. Педагог как источник стигматизации в высших образовательных учреждениях / С.М. Мальцева, Е.А. Броккерт, И.С. Трубина, А.Н. Комарова // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 2(155). – С. 37-40
7. Митрофанов, И.В. Взаимосвязь интернет-зависимости и социальнопсихологической адаптации у подростков / И.В. Митрофанов // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3. – 15 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-3-15
8. Молчанова, Л.Н. Буллинг среди студентов: приоритетные направления научных исследований в России и за рубежом / Л.Н. Молчанова // Региональный вестник. – 2020. – № 13(52). – С. 60-62
9. Николаева, М.А. Формирование цифровых навыков у будущих педагогов с целью профилактики кибербуллинга / М.А. Николаева, А.Е. Авдюкова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – № 3(88). – С. 93-109
10. Опрос – Google Форма. – URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdDyjkGNUwe0DLap6Etyg7Uy03oqefHM rz7fIEK0XQJZ2SH8A/viewform?usp=header>
11. Череватая, Ю.Н. Основные причины и последствия возникновения буллинга среди подростков / Ю.Н. Череватая // Вестник науки. – 2021. – № 3(36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyye-prichiny-i-posledstviya-vozniknoveniya-bullinga-sredi-podrostkov> (дата обращения: 02.12.2024)

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук Маркевич Ирина Дмитриевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);

кандидат педагогических наук Панченко Татьяна Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

ОБ УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются современные условия реализации и ключевые аспекты метапредметного подхода. Среди них: индивидуализация образовательного процесса, использование современных технологий, интеграция коррекционно-развивающих компонентов, командный подход и создание модели условий реализации метапредметного подхода для обучающихся с ОВЗ. Представлены инструменты адаптации общепедагогических методов и приемов формирования и развития метапредметных действий, способствующие формированию универсальных учебных действий и успешной социализации обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: метапредметный подход, универсальные учебные действия, базовые учебные действия, индивидуализация обучения, социализация, развивающая среда.

Annotation. The article discusses the current conditions of implementation and key aspects of the meta-subject approach. Among them: the individualization of the educational process, the use of modern technologies, the integration of correctional and developmental components, a team approach and the creation of a model of conditions for the implementation of a meta-subject approach for students with disabilities. The article presents tools for adapting general pedagogical methods and techniques for the formation and development of metasubject actions that contribute to the formation of universal educational actions and successful socialization of students, including those with disabilities.

Key words: meta-subject approach, universal learning activities, basic learning activities, individualization of learning, socialization, developing environment.

Введение. Современное образование ориентировано на внедрение инновационных методов, способствующих всестороннему развитию личности обучающихся, включая тех, у кого есть ограничения по здоровью. Среди таких методов особое место занимает метапредметный подход, направленный на формирование универсальных и базовых учебных действий (УУД и БУД), необходимых для максимальной социализации обучающихся. В системе специального (коррекционного) образования метапредметный подход имеет особую ценность, так как учитывает особые образовательные потребности обучающихся различных нозологических групп. Условия реализации метапредметного подхода регулируются образовательными стандартами и нормативными документами, определяющими основные принципы и условия образования. Метапредметный подход способствует интеграции инноваций, реализации принципов коррекционной педагогики, обеспечивая эффективное образование и социализацию обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Реализация метапредметного подхода в контексте мониторинга и оценки качества образования предполагает систематический контроль за достижением результатов освоения образовательных программ.

Изложение основного материала статьи. Метапредметный подход базируется на теоретических разработках в области педагогики, психологии, дефектологии. Его методологической основой является теория культурно-исторического развития Л.С. Выготского, заложившая основу междисциплинарного подхода. В основе теории – положение о том, что знания формируются в процессе деятельности и взаимодействия, что требует интеграции различных дисциплин. Идеи В.В. Давыдова о методах формирования теоретического мышления основаны на культурно-исторической психологии и деятельностью теории; основная цель обучения – развитие теоретического мышления, которое позволяет учащимся понимать принципы и закономерности, лежащие в основе изучаемых явлений. К главным компонентам учебной деятельности относятся: постановка учебной задачи – учащиеся сами формулируют проблему, которую необходимо решить; выделение общего способа действия – поиск универсального метода решения задачи; применение этого способа в новых условиях – перенос знаний и навыков на другие области; рефлексия – осознание того, как был найден способ решения и как он связан с теоретическими принципами; роль знаково-символической деятельности; формирование теоретического мышления предполагает активное использование символов, схем и моделей, которые помогают учащимся осваивать абстрактные понятия и применять их для анализа; коллективная работа и диалог. Идеи В.В. Давыдова находят активное применение в современной образовательной практике. Они реализуются в процессе разработки и внедрения программ, направленных на развитие личностных и метапредметных универсальных учебных действий (УУД). Эти программы способствуют вовлечению обучающихся в образовательный процесс и формируют способность к теоретическому мышлению. Метапредметный подход сегодня широко рассматривается как средство повышения качества образования. Он способствует интеграции знаний из разных областей, развитию критического мышления и навыков решения проблем. В исследованиях таких авторов, как А.В. Хуторской и Ю.В. Громыко, акцентируется важность этого подхода для формирования ключевых компетенций обучающихся. При этом Е.А. Стебляк и Н.Н. Фролов подчеркивают необходимость адаптации методов обучения для детей с особыми образовательными потребностями (ООП), что требует глубокого понимания их индивидуальных особенностей. А.Д. Вильшанская описывает преемственность в коррекционной работе специалистов, вводит концепцию вертикального дефектологического сопровождения на разных уровнях образования и раскрывает содержание программ коррекционных курсов, направленных на формирование универсальных учебных действий у учащихся. Н.В. Микляева предлагает авторский метод формирования социально-коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития с использованием «геометрических кейсов». В.А. Галкина рассматривает проблему развития контрольных умений как способ повышения эффективности обучения и социальной адаптации. Ею дана сравнительная характеристика детей с нормальным интеллектом и с умственной отсталостью по ряду критериев, влияющих на формирование этих умений, а также предложены рекомендации для педагогов по их диагностике и развитию. В.М. Гребенникова исследует использование современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении детей с интеллектуальными нарушениями. Полученные результаты показали значительное улучшение регулятивных, познавательных и коммуникативных базовых учебных действий (БУД). Таким образом, исследователи пытаются выявить и описать условия эффективной реализации метапредметного подхода для развития универсальных и базовых учебных действий у детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако в науке пока недостаточно проработаны методы и условия применения этого подхода, учитывающие как общие, так и специфические образовательные потребности обучающихся, в зависимости от содержания конкретных учебных предметов.

Таким образом, предпринимаются попытки раскрыть условия реализации метапредметного подхода в процессе формирования универсальных учебных действий, базовых учебных действий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, однако в современной науке отсутствует проработка условий реализации метапредметного подхода с учетом общих и специфических особых образовательных потребностей обучающихся в соответствии с содержанием учебных предметов. А.В. Хуторской, подчеркивая важность развития у обучающихся универсальных учебных действий, которые становятся основой для успешного обучения, межпредметной интеграции и самостоятельного освоения знаний, предложил включать в образовательные стандарты не только предметные результаты, но и метапредметные, которые отражают способность учащихся: использовать знания и навыки из различных областей для решения практических и теоретических задач; применять универсальные алгоритмы анализа, критики, прогнозирования и синтеза информации; развивать творческое и критическое мышление. Предложено активно использовать учебные задачи, которые требуют от учащихся интеграции знаний из разных дисциплин. Такие задачи стимулируют формирование навыков межпредметного взаимодействия, обеспечивают связь теории и практики, способствуют решению актуальных проблем, связанных с реальной жизнью. Важным предложением А.В. Хуторского является создание программ, которые строятся на основе метапредметного подхода; включают специальные блоки, направленные на развитие универсальных навыков; поддерживают проектную и исследовательскую деятельность учащихся. Так, метод «Цифра» как пример универсального инструмента, разработанного А.В. Хуторским, служит иллюстрацией практической реализации метапредметного подхода и позволяет обучающимся анализировать информацию, выявлять ключевые связи и находить межпредметные зависимости, что отвечает целям метапредметного образования. Например, педагогическая ситуация: «Мир числа 3». Цель: развитие познавательных способностей, логического мышления и навыков работы с информацией. Описание: учащимся предлагается представить, что они исследователи, изучающие число. Задачи: найти примеры тройственности в окружающем мире (например, три стороны у треугольника, три основных цвета, три фазы воды: жидкость, лед, пар). Придумать сказку, где основным героем будет число 3 (например, три брата, три испытания). Рассчитать, сколько конфет получит каждый ребенок, если их делят между тремя друзьями (развитие математических навыков). Результат: дети учатся анализировать, находить связи между предметами и выражать свои мысли через творчество. Данный метод может быть успешно использован для развития зрительного восприятия у детей с задержкой психического развития (ЗПР) и позволяет стимулировать внимание, наблюдательность, память и аналитические способности, важные для развития зрительного восприятия. Метод «Буква» А.В. Хуторского предполагает использование одной буквы как отправной точки для

организации учебного процесса. Буква становится символом, метафорой или основой для построения образовательных ситуаций, развивающих у учащихся логику, воображение, творческие способности и межпредметные связи. Например, педагогическая ситуация «Вокруг буквы «С». Цель: развитие познавательных и творческих способностей, логического и ассоциативного мышления, навыков межпредметного взаимодействия. Описание: учитель предлагает учащимся исследовать букву "С" в разных контекстах. Урок строится в форме диалога, задач, игр и творческих заданий. Этот метод позволяет создать комфортные и мотивирующие условия для детей с ДЦП, где обучение становится не только полезным, но и увлекательным; легко адаптируется под разные образовательные задачи и возрастные группы. Метод «Слово» позволяет построить образовательную ситуацию, которая активизирует интерес к обучению, помогает интегрировать знания из разных областей и стимулирует креативность. Данный метод можно эффективно адаптировать для работы с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) с целью развития связной монологической речи. Он способствует формированию у детей навыков последовательного изложения мыслей, расширению словарного запаса и развитию речевой активности через использование одного слова как центрального элемента занятия.

Рефлексивные журналы, предложенные А.В. Хуторским, являются важным инструментом развития метапредметной деятельности учащихся. Они представляют собой систематизированные записи, в которых ученики фиксируют свои мысли, переживания, успехи и сложности, возникающие в процессе обучения. Этот инструмент направлен на развитие рефлексии, осознания собственного опыта и планирования дальнейших шагов в обучении. Цели и задачи рефлексивных журналов: развитие рефлексии: учащиеся учатся осознать свои действия, анализировать их результаты и делать выводы; формирование ответственности за обучение: журнал способствует развитию умения ставить цели, оценивать свои достижения и планировать работу; укрепление мотивации: регулярное ведение записей помогает ученикам видеть прогресс и успехи, что повышает уверенность в своих силах; развитие навыков саморегуляции: дети учатся планировать учебную деятельность, контролировать её ход и корректировать свои действия. В структуру рефлексивного журнала входят цели и задачи: Какие задачи я поставил перед собой сегодня/на этой неделе? Чему я хочу научиться? Описание деятельности: какие задания я выполнял? Как я их выполнял? Что удалось сделать хорошо? Трудности и их преодоление: какие сложности возникли в процессе работы? Как я с ними справился? Что я могу сделать иначе в следующий раз? Выводы и итоги: Чему я научился? Какие новые знания и навыки я освоил? Как я могу использовать это в будущем? Планы на будущее: какие задачи я планирую решить в следующий раз? Какие навыки мне нужно улучшить?

Пример использования рефлексивного журнала по теме «Исследование глобального потепления» (урок естествознания). Цель: узнать, как человеческая деятельность влияет на климат. Что я сделал: прочитал статью о выбросах CO₂, посмотрел видео, составил диаграмму изменений температуры за последние 50 лет. Трудности: было сложно разобраться в графиках, но я пересмотрел их с учителем. Вывод: я понял, что рост выбросов CO₂ напрямую связан с деятельностью человека. Теперь я могу объяснить причины глобального потепления. План: найти информацию о способах сокращения выбросов. Использование рефлексивных журналов в образовательном процессе ориентировано на развитие метапредметных компетенций: обучающиеся овладевают навыками анализа, синтеза при работе с информацией, становятся более самостоятельными, повышается степень их активности в образовательном процессе. Кроме того, рефлексивные журналы вовлекают в образовательный процесс педагогов и родителей, позволяя им глубже понять достижения и трудности ребенка. Пособия выполняют не только функцию фиксации событий, но и являются инструментом для формирования самосознания и саморегуляции. Применение рефлексивных журналов помогает обучающимся осваивать навыки, необходимые для успешного обучения и адаптации в сложном, постоянно меняющемся мире. Принципы адаптации рефлексивного журнала для обучающихся с ЗПР: сокращение объема информации; уменьшение количество разделов журнала до 2-3 ключевых блоков; формулирование заданий в упрощенных формулировках; визуальная поддержка (пиктограммы, рисунки и цветовые маркеры для обозначения разных разделов журнала; примеры заполненных страниц; графические элементы: таблицы, схемы); организация работы (обсуждение записей с обучающимся индивидуально или в малой группе; регулярное наполнение журнала совместно с обучающимся, с оказанием стимулирующей помощи в осмыслении своего опыта; превращение заполнения журнала в регулярный ритуал (например, раз в неделю); поддержка рефлексии: наводящие вопросы, которые помогают ученику вспомнить и понять события; внимание положительным моментам, чтобы повысить уверенность обучающихся в своих силах.

Пример заполненной страницы адаптированного журнала по теме «Чтение рассказа». Что я сделал? Прочитал рассказ о природе. Что у меня получилось? Нашел название деревьев, правильно ответил на один вопрос. Что было трудно? Понять, почему деревья теряют листья осенью. Что я сделаю в следующий раз? Спросить у учителя или найти ответ в книге.

Основные принципы адаптации. Упрощение структуры: минимизируйте количество разделов журнала (не более 2-3 основных блоков). Использование коротких и простых формулировок вопросов. Визуальная поддержка: пиктограммы, символы и изображения для обозначения разделов; карточки или шаблоны с готовыми вариантами ответов; цветовую кодировку для разных частей журнала. Пошаговая инструкция: проводите работу с журналом в сопровождении учителя или тьютора. Предлагайте пошаговые инструкции для заполнения каждого раздела. Эмоциональная поддержка: создайте положительный эмоциональный фон: хвалите за малейшие успехи и старайтесь избегать критики. Обсуждайте положительные моменты, подчеркивая достижения ученика.

Адаптированный рефлексивный журнал для обучающихся, в том числе с ОВЗ, является не только инструментом для анализа учебной деятельности, но и способом повышения их уверенности, самостоятельности и осознания собственного прогресса. Благодаря визуальной поддержке, игровой форме и помощи педагогов ведение такого журнала становится доступным и полезным средством для развития навыков рефлексии и планирования.

Выводы. Использование рефлексивных журналов в образовательном процессе ориентировано на развитие метапредметных компетенций. Эти журналы помогают учащимся осваивать такие навыки, как работа с информацией, анализ, синтез и планирование, а также способствуют росту их самостоятельности, превращая учеников в активных участников обучения. Кроме того, рефлексивные журналы вовлекают педагогов и родителей, позволяя им глубже понять достижения и трудности ребенка. Они выполняют не только функцию фиксации событий, но и являются инструментом для формирования самосознания и саморегуляции. Применение рефлексивных журналов помогает учащимся осваивать навыки, необходимые для успешного обучения и адаптации в сложном, постоянно меняющемся мире. В частности, это касается разработки методов, адаптированных к специфическим особым образовательным потребностям и потенциальным возможностям обучающихся различных нозологических групп в соответствии с психологическим возрастом обучающихся, что является ключевым условием успешной реализации метапредметного подхода.

Литература:

1. Вильшанская, А.Д. Преемственность подходов к организации работы учителя-дефектолога при сопровождении обучающихся с ЗПР на уровнях начального и основного общего образования / А.Д. Вильшанская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021. – № 6. – С. 14-21

2. Галкина, В.А. К вопросу формирования контрольных умений у умственно отсталых младших школьников в процессе обучения / В.А. Галкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021. – № 6. – С. 35-44
3. Гребенникова, В.М. Использование информационно-коммуникационных технологий во внеурочной работе со школьниками, имеющими интеллектуальные нарушения / В.М. Гребенникова, О.В. Гребенников, Е.А. Шумилова // Специальное образование. – 2021. – № 4. – С. 153-169
4. Микляева, Н.В. «Геометрические кейсы» как прием формирования социально-коммуникативных компетенций у старших дошкольников с задержкой психического развития / Н.В. Микляева, Т.А. Чудесникова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021. – № 6. – С. 45-51
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_442699/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdaddd518/ (дата обращения: 18.01.2025)
6. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/ (дата обращения: 18.01.2025)
7. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175316/ (дата обращения: 18.01.2025)
8. Приказ Минпросвещения России «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_436515/ (дата обращения: 18.01.2025)
9. Хуторской, А.В. Метапредметный подход в обучении: научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос». – Издательство Института образования человека, 2012. – 73 с.

УДК 376

доктор психологических наук, профессор Медведева Елена Алексеевна
Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент Павлова Анна Сергеевна
Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
педагог-психолог Хромова Ирина Николаевна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей №3»
имени Главного маршала авиации А.Е. Голованова (г. Дзержинский)

ОСОБЕННОСТИ ОРУДИЙНО-ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТСТАВАНИЕМ В РАЗВИТИИ В ИГРЕ С КУКЛОЙ

Аннотация. В данной статье актуализируется проблема изучения особенностей орудийно-предметной деятельности детей раннего возраста, с одной стороны, недостаточностью научного материала, раскрывающего последовательные действия с предметами ребенка с отставанием в развитии в вариативной, усложняющейся игровой ситуации, а с другой, значимостью проявления игровых манипуляций с куклой, как «образом человека», с целью получения ребенком социального опыта взаимодействия с окружающим миром. Целью исследования является определение особенностей орудийно-предметной деятельности детей раннего возраста с отставанием в развитии в игре с куклой при сравнении их с нормально развивающимися сверстниками. Эмпирическое исследование опирается на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского о необходимости социализации личности детей с отставанием в развитии, посредством деятельности, формирующейся в отношениях со взрослым в ситуациях практического применения орудий. В процессе действия с предметами ребенок начинает все лучше ориентироваться в предметном мире, происходит его интеллектуальное развитие и речь, как средство социального контакта с людьми, функции организации и планирования собственных действий и поведения в социуме.

Ключевые слова: дети раннего возраста с отставанием в развитии, ранний возраст, предметно-орудийная деятельность, игра с куклой.

Аннотация. This article actualizes the problem of studying the peculiarities of tool-object activity of young children, on the one hand, the insufficiency of scientific material revealing the sequential actions with objects of a child with developmental delay in a variable, increasingly complex game situation, and on the other hand, the importance of the manifestation of game manipulations with a doll, as an «image of a person», in order to obtain social experience of interaction with the surrounding world by the child. The purpose of the study is to determine the peculiarities of tool-object activity of young children with developmental delay in the game with a doll when comparing them with normally developing peers. The empirical study is based on the cultural-historical theory of L.S. Vygotsky on the need for socialization of the personality of children with developmental delay, through activities formed in relations with an adult in situations of practical use of tools. In the process of acting with objects, the child begins to better navigate the world of objects, his intellectual development and speech occur as a means of social contact with people, the functions of organizing and planning his own actions and behavior in society.

Key words: young children with developmental delays, early age, object-instrument activity, playing with a doll.

Введение. Согласно возрастной периодизации психического развития ранний возраст – это период в развитии ребенка между кризисами одного года и трех лет. Каждому возрастному этапу соответствует ведущий тип деятельности, социальная ситуация развития, центральные психологические новообразования. Орудийно-предметная деятельность (копать лопаткой, рисовать карандашом, причесывать, кормить куклу и др.) выступает в раннем возрасте ведущей деятельностью и является важнейшим приобретением детей в раннем возрасте, помогающим ребенку понять, что на объекты можно воздействовать специально для этого созданными предметами. В процессе орудийно-предметных действий формируется восприятие, внимание, память, мышление, речь и моторное развитие ребенка.

В общей педагогике и психологии вопросы развития предметно-орудийных действий рассматривались целым рядом исследователей (Л.С. Выготский, Е.М. Гаспарова, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин и др.). Особенности действий с предметами

ребенка в качестве орудий повседневной жизни изучали отечественные педагоги и психологи (Л.Н. Галигузова, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Новоселова, Я.З. Неверович, Е.О. Смирнова и др.), которые показали, как орудийно-предметная деятельность влияет на всестороннее развитие ребенка [4; 5; 8; 13]. Особенности действий с предметами детей раннего возраста с разными вариантами дизонтогенеза показаны в научных работах исследователями (М.В. Братковой, Е.А. Медведевой, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенковой, Е.А. Стребелевой, О.В. Юговой и др.) с разных позиций в качестве ведущей деятельности [1; 6; 9; 10; 12; 14]. Однако сегодня недостаточно исследований, раскрывающих особенности уровней различий проявления последовательных действий с предметами детей данной категории в разных вариантах (по инструкции, по подражанию, в совместной с взрослым), которые показывают степень сформированности социального опыта ребенка, что обуславливает актуальность изучения данной тематики.

Изложение основного материала статьи. Экспериментальная работа по изучению особенности предметно-орудийных действий детей раннего возраста с отставанием в развитии, через игру с куклой, как образом человека, проводилась на базе МБОУ «Лицей № 3», в инклюзивно-ориентированном дошкольном корпусе № 4. В исследовании участвовали 40 детей раннего возраста (от 2,6 до 3-х лет): 20 детей с нормальным развитием и 20 с отставанием в развитии.

Исследование направлено на подтверждение гипотезы о том, что общее психическое развитие детей раннего возраста с отставанием в развитии обуславливает особенности предметно-орудийной деятельности, выраженной в последовательных действиях с куклой, как социальным образом человека, для детей данной категории. Основным методом исследования являлся констатирующий эксперимент, а также методы математико-статистической обработки Манна-Уитни и кластерный анализ. Диагностическую часть исследования составили задания, направленные на изучение развития умения воспроизводить в игре ряд последовательных действий детьми раннего возраста с отставанием в развитии и нормально развивающихся сверстников. Особенности обследования респондентов опирались на методические рекомендации в специальной психологии М.В. Братковой, В.И. Лубовского, Е.А. Стребелевой, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенковой и др. В исследовании применялась методика «Изучение умения воспроизводить в игре ряд последовательных действий» Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной. Констатирующая часть исследования состояла из трех заданий, которые ставили разные задачи в исполнении предметно-орудийных действий:

1. «Накорми куклу» направлено на изучение особенностей воспроизводить последовательность игровые действия по речевому указанию.

2. «Накорми куклу по образцу взрослого» направлено на изучение особенностей воспроизведения игровых действий ребенком по показу взрослого и подражанию.

3. «Накорми куклу в условии параллельных действий с взрослым» направлено на изучение особенностей воспроизведения последовательность игровых действий в условиях организации параллельной игры (взрослого и ребенка).

Критериями оценки воспроизведения в игре последовательных действий являлись: самостоятельность воспроизведения действия с куклой по инструкции, по подражанию, по параллельным совместным действиям, адекватное использование игровых атрибутов; сопровождение действий речью, словом, обращений к кукле; диалог с взрослым в игре; адекватное использование и обозначение в игре предметов-заместителей (в тарелке – суп, в чашке – компот). В качестве количественных показателей применялась 3-х балльная система (от максимальной – 3 балла до минимальной – 1 балл). На основании суммы баллов, полученных в результате выполнения всех заданий, определялся уровень развития умения воспроизводить в игре ряд последовательных действий экспериментальной группы. Статистическая обработка осуществлялась с помощью методики Манна-Уитни для сравнения испытуемых детей экспериментальной группы (нормы и с отставанием в развитии) и кластерного анализа для выявления средней (межгрупповой) связи, где определены три кластера по уровням – высокий, средний, низкий.

Задание 1. «Накорми куклу по предложению взрослого». Цель: изучение способности ребенка воспроизводить игровые действия по речевому предложению взрослого. Инструкция: педагог показывает ребенку куклу и говорит, что она «хочет есть», предлагает ее накормить – «Катя хочет есть, надо ее покормить».

Задание 2. «Накорми другую куклу по образцу взрослого». Цель: изучение способности ребенка воспроизводить игровые действия по показу и подражанию взрослому. Инструкция: педагог показывает ребенку двух кукол и говорит, что они «хотят есть» и кормит одну куклу сам, а ребенку предлагает накормить другую.

Задание 3. «Накормим кукол вместе». Цель: изучение умения детей воспроизводить ряд последовательных игровых действий в условиях организации параллельной игры с взрослым. Инструкция: расположившись рядом с ребенком, взрослый берет куклу, другую дает ребенку и предлагает их покормить. Педагог воспроизводит развернутые игровые действия, комментируя свои действия словами – «Сейчас я Катю покормлю: налью суп в тарелочку, отрежу хлеба, подую, чтобы Катюша не обожглась».

Количественный, статистический анализ результатов констатирующего эксперимента по методике Манна-Уитни обнаружил достоверные различия на высокой степени значимости по рассматриваемым признакам в первом задании ($p < 0,01$), втором задании ($p < 0,01$), в третьем задании ($p < 0,01$) между детьми раннего возраста с отставанием в развитии и их нормально развивающихся сверстниками в умении воспроизводить игровые последовательные действия, что позволило дифференцировать их в заданиях на три кластера (уровня) по степени выраженности (высокий, средний, низкий).

Анализ результатов и качественная характеристика выполнения заданий.

Задание 1. «Накорми куклу по предложению взрослого». Высокий уровень воспроизведения последовательности игровых действий по речевому указанию наблюдался у 40% нормально развивающихся детей и 0% детей с отставанием в развитии. Нормально развивающиеся дети проявляли выраженный интерес к действиям с куклой и игровыми предметами, отмечались положительные эмоциональные реакции, дети оживлялись, часто улыбались, радостно восклицали, самостоятельно воспроизводили игровое действие по речевому указанию экспериментатора. Они понимали функциональное назначение игровых предметов, владели способом их употребления, воспроизводили воображаемые действия с отсутствующими игрушками, сопровождали свои действия речью, обращались к кукле. Дети самостоятельно подбирали из набора посуды игровые предметы, необходимые им для реализации поставленной задачи. Нормально развивающиеся дети самостоятельно воспроизводили игровые воображаемые действия с предметами-игрушками (подносили пустую ложку ко рту куклы), фиксировали свои действия словами, фразой, обращались к кукле «Ой упала», «Катя упала», «Кушать», «Ам-ам». Средний уровень наблюдался у 60% детей нормально развивающихся и у 0% детей с отставанием в развитии и характеризовался запаздыванием реакции на предлагаемое игровое действие, дети не сразу вступали в контакт с экспериментатором, включались в игру с куклой со стимулирующей помощью взрослого, игровые действия воспроизводили молча, отмечались трудности в исполнительской части деятельности при кормлении куклы, держали ложку ручным захватом. Низкий уровень показали 0% нормально развивающихся детей и 100% детей с отставанием в развитии, которые характеризовались отсутствием эмоциональной вовлеченности в действиях с игровыми предметами, непониманием смысла игрового действия, преобладанием отрицательных эмоций, наличием у детей

неспецифических манипуляций и неадекватных действий с игрушками и игровыми предметами, отсутствием речевого сопровождения.

Задание 2. «Накорми другую куклу по подражанию образцу взрослого». Высокий уровень воспроизведения последовательных игровых действий по показу взрослого проявился у 70% нормально развивающихся детей и 0% детей с отставанием в развитии экспериментальной группы. Нормально развивающиеся дети с большим интересом наблюдали за действиями экспериментатора, были вовлечены в действия с игрушками и игровыми предметами, действовали сосредоточенно, почти не отвлекались, проявляли настойчивость в привлечении внимания экспериментатора к игрушкам и действиям с ними, вкладывали ему в руки игрушку, обращаясь к экспериментатору «Смотри как я», ориентировались на оценку экспериментатора. Наблюдалась ярко выраженная настойчивость в деятельности: дети совершали многократные попытки решения игровой задачи, овладевая технической стороной орудийного действия. Средний уровень воспроизведения последовательных игровых действий по показу показали 30% нормально развивающихся детей и 10% детей с отставанием в развитии. Нормально развивающиеся дети затруднялись в самостоятельном воспроизведении ряда последовательных игровых действий, имели трудности в исполнительной части деятельности, искали положительной оценки и организующую помощь экспериментатора, но не всегда учитывали ее в своих действиях, игровые действия дети не сопровождали речью, воспроизводили их молча. У детей с отставанием в развитии отмечался нестойкий интерес к действиям с куклой и игровыми предметами, они часто отвлекались, развернутые игровые действия, показанные экспериментатором, быстро исчезали из поля внимания детей. Дети фрагментарно, эпизодически совершали отдельные игровые действия, захват предметов осуществлялся всей кистью, не ориентировались на оценку своих действий экспериментатором. Пытаясь подражать действиям экспериментатора, дети сразу отвлекались от игровых предметов как в ориентировочной части (не сразу включались в игру с куклой), так и в исполнительной части деятельности (ложку держали ручным захватом, при этом ложка подносилась не ко рту). Низкий уровень умения воспроизводить игровые действия по показу и подражанию наблюдалась у 0% детей нормально развивающихся и у 90% детей с отставанием в развитии. Дети не вовлекались в совместную деятельность с экспериментатором, не подражали его действиям, у детей преобладали отрицательные эмоции (отталкивает игрушки, сбрасывает игрушки со стола), не подражали действиям экспериментатора с игрушками, отсутствовала последовательность и логичность действий, (перекладывали игрушки с места на место) или у детей наблюдались неадекватные действия с игрушками (бросали их, грызли).

Задание 3. «Накормим куклу вместе». Высокий уровень воспроизведения последовательных игровых действий в условиях организации параллельной игры ребенка с взрослым проявилась у 80% нормально развивающихся детей и 0% детей с отставанием в развитии. Дети выражали повышенный устойчивый интерес к действиям с куклой и игровыми предметами, были увлечены, сосредоточены, выражали яркие положительные эмоции, потребность в общении с экспериментатором, правильно воспроизводили образцы действий, выполняли самостоятельные вариации одного и того же действия с разными предметами, подражая экспериментатору, заменяли отсутствующие предметы другими. Речь экспериментатора способствовала развитию собственной речи детей, давая им образцы для подражания, дети активно фиксировали свои действия словом, фразой, у детей возникало стремление общаться с куклой. Нормально развивающиеся дети понимали функциональное назначение игровых предметов, владели орудийными действиями, воспроизводили ряд последовательных игровых действий, которые были разнообразными и развернутыми, параллельно со взрослым использовали предметы-заместители (например, кормили куклу палочкой вместо ложки), сопровождали действия речью «Кушать», «Пачет», общались с куклой «Хатю кушать», «Еще», «За маму». Средний уровень воспроизведения последовательных игровых действий в условиях организации параллельной игры проявлялась у 20% детей нормально развивающихся и у 60% детей с отставанием в развитии. Нормально развивающиеся дети воспроизводили ряд последовательных игровых действий, понимали функциональное назначение игровых предметов, владели орудийными действиями, но имели исключительно подражательный характер, не совершая самостоятельные вариации одного и того же действия с разными предметами. Дети с отставанием в развитии имели слабый интерес к игровым предметам, они пытались подражать экспериментатору, действуя с предметами, которые они наблюдали в повседневной жизни, но быстро утомлялись, становились вялыми, начинали отвлекаться, вертеться, у них не был сформирован способ употребления предметов, подражали только тем действиям экспериментатора с игровыми орудийными предметами, которые они наблюдали в повседневной жизни. Несмотря на образец действия взрослого (пить из чашки), не выделяли функцию предмета, поили куклу из чайничка. Отмечались речевые высказывания в виде отдельных звуков, лепетных слов «С», «Ам», «Дай». Низкий уровень показали 0% нормально развивающихся детей и 40% детей с отставанием в развитии, характеризуются отсутствием культурно-фиксированных действий, действуя с игрушками, дети не стремились к сотрудничеству с экспериментатором, не подражали действиям экспериментатора с игрушками. У детей не отмечалось никаких высказываний, отмечалось наличие неспецифических манипуляций и неадекватных действий с игровыми предметами. Слабость выраженности проявилась в неумении воспроизводить ряд последовательных игровых действий в условиях организованной параллельной игры, наблюдалось отсутствие подражания культурно-фиксированным действиям экспериментатора с игровыми предметами, наблюдались неадекватные действия.

Выводы. Результаты анализа сформированности умения воспроизводить в игре ряд последовательных действий как последовательных орудийно-предметной деятельности позволили сделать следующие выводы:

1. Диагностика определения особенностей предметно-орудийной деятельности в вариативных игровых ситуациях с куклой детьми с отставанием в развитии и их сверстников с нормальным развитием показала достоверные результаты.

2. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о незрелости предметно-орудийной деятельности детей раннего возраста с отставанием в развитии.

3. Количественные, статистические данные (по методике Манна-Уитни и кластерному анализу) показали значимые уровневые различия в сформированности предметно-орудийных действий, проявленных в социально-направленных последовательных игровых действиях с куклой детьми раннего возраста с отставанием в развитии, где неоднородность у детей данной категории преобладала в относительной и слабой степени выраженности.

4. На основе количественных показателей и критериально-обоснованных качественных характеристик по развитию умения воспроизводить ряд последовательных игровых действий получены особенности сформированности предметно-орудийных действий детьми с отставанием в развитии.

5. Результаты эксперимента подтвердили гипотезу о наличии особенностей развития умения воспроизводить в игре ряд последовательных действий детьми раннего возраста с отставанием в развитии, что характеризует качество и осознанность их орудийно-предметной деятельности. Показали необходимость использования специальных игровых педагогических технологий формирования умения воспроизводить в игре ряд последовательных действий детьми раннего возраста в коррекционной работе по развитию орудийно-предметной деятельности, как ведущей деятельности в данный возрастной период.

Литература:

1. Браткова, М.В. Особенности развития предметных действий у детей раннего возраста с органическим поражением ЦНС / М.В. Браткова // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 52-60
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005. – 512 с.
3. Гаспарова, Е.М. Роль социального опыта в игре детей раннего и дошкольного возраста / Л.Н. Гаспарова // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 38-42
4. Запорожец, А.В. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве: Сборник статей / [А.В. Запорожец]; под ред. А.В. Запорожца и М.И. Лисиной. – М.: Просвещение, 1966. – 299 с.
5. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование / [А.Н. Леонтьев]; ред. В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов. – 1996. – № 3. – 1996. – С. 19-32
6. Медведева, Е.А. Эмоционально-художественное общение как технология развития и социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в младенчестве и раннем возрасте / Е.А. Медведева // Актуальные проблемы современного раннего и дошкольного образования детей с инвалидностью и ОВЗ. – М.: ООО «Юкод», 2018. – С. 199-207
7. Неверович, Я.З. Овладение предметными движениями преддошкольным и дошкольным возрастом / Я.З. Неверович // Вопросы детской психологии. – М.: АПП РСФСР. – 1948. – С. 167-195
8. Новоселова, С.Л. Всестороннее воспитание детей в игре / [С.Л. Новоселова, Е.В. Зворыгина, Л.А. Парамонова]; под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 1989. – 286 с.
9. Павлова, А.С. Музыкальные занятия с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / А.С. Павлова // Раннее развитие и коррекция: теория и практика. – М.: ООО «Юкод», 2016. – С. 214-218
10. Приходько, О.Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О.Г. Приходько, О.В. Югова // АНО «Совет по вопросам управления и развития». – Москва: ООО «Деловые и юридические услуги «Лекс Праксис», 2015. – 145 с.
11. Пиаже, Ж. Психология ребенка / [Ж. Пиаже, Б. Инхельдер]; науч. ред. и пер. С.Л. Соловьева, 18-е изд. – СПб и др.: Питер, 2005. – 159 с.
12. Разенкова, Ю.А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития / Ю.А. Разенкова. – М.: Карапуз, 2011. – 144 с.
13. Смирнова, Е.О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3-х лет: Методическое пособие для практикующих психологов / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолаева, С.Ю. Мещерякова. – СПб.: Детство-Пресс, 2005. – 144 с.
14. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие / [Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2009. – 164 с.
15. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / [Д.Б. Эльконин]; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

Педагогика

УДК 373

кандидат экономических наук, доцент Метелица Виктория Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Иркутский государственный университет (г. Иркутск);

кандидат экономических наук, доцент Лохтина Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Иркутский государственный университет (г. Иркутск);

магистр, логопед Зыкова Анастасия Игоревна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение г. Иркутска Детский сад № 103 (г. Иркутск)

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Аннотация. В статье отражены организационные аспекты социального взаимодействия дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) с родителями воспитанников. Выявлены главные проблемы ДОУ. Подчеркнута актуальность получения новых знаний не только ребенком, но и родителями. Обоснована важность стабильного и продуктивного социального взаимодействия педагогов и родительского сообщества. Выделены критерии оценки результативности взаимодействия воспитателей ДОУ с родительской общественностью. Важнейший из них – профессиональная компетентность педагогов. Значимы внутренние условия ДОУ, а также уровень удовлетворенности родителей деятельностью ДОУ. Опрос родителей подтвердил значимость проблемы. Уточнены принципы взаимодействия с родительской общественностью. Доказана роль социального взаимодействия родительского сообщества и педагогов ДОУ. Представлена комплексная программа социального взаимодействия детского сада с семьями воспитанников, реализуемая в три этапа. Предложены инновационные формы работы с родителями: консультирование родителей посредством QR-кодов; «Родительская гостиния»; «Копилка полезных советов»; «Душевный разговор». Подтверждена важность понимания взаимодействия для продуктивной реализации данной программы. Рекомендации направлены на укрепление взаимодействия ДОУ с семьями воспитанников. А их реализация – это грамотный ответ на основной запрос государства в области образования.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, родители, воспитанники, дошкольное образование, формы взаимодействия ДОУ и родителей.

Annotation. The article reflects the organizational aspects of the social interaction of a preschool educational institution (pre-school) with the parents of pupils. The main problems of DOW have been identified. The relevance of obtaining new knowledge is emphasized not only by the child, but also by the parents. The importance of stable and productive social interaction between teachers and the parent community is substantiated. The criteria for evaluating the effectiveness of preschool teachers' interaction with the parent community are highlighted. The most important of them is the professional competence of teachers. The internal conditions of the preschool are significant, as well as the level of parental satisfaction with the activities of the preschool. A survey of parents confirmed the importance of the problem. The principles of interaction with the parent community have been clarified. The role of social interaction between the parent community and preschool teachers is proved. A comprehensive program of social interaction between a kindergarten and its students' families is presented, implemented in three stages. Innovative forms of work with

parents are proposed: consulting parents using QR codes; "Parent's living room"; "Piggy bank of useful tips"; "Sincere conversation". The importance of understanding the interaction for the productive implementation of this program was confirmed. The recommendations are aimed at strengthening the interaction of preschool institutions with the families of pupils. And their implementation is a competent response to the main request of the state in the field of education.

Key words: social interaction, parents, pupils, preschool education, forms of interaction between preschool institutions and parents.

Введение. Современная российская образовательная система характеризуется рядом изменений и преобразований на всех уровнях. Возрастает внимание к сотрудничеству детского сада и родительской общественности. Суть данного взаимодействия заключается в консолидации усилий коллектива педагогов и родителей по оптимизации образовательного процесса и максимизации получаемых результатов. Главными факторами социализации детей дошкольного возраста являются педагоги ДОУ и родители воспитанников детского сада. Их социальное партнерство способствует гармоничному развитию детей. ФГОС дошкольного образования закрепляет важность взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников, опираясь на следующие требования: индивидуализация подхода; учет различий, обусловленных социальным статусом, структурой семьи; опора на запросы и пожелания родителей; вовлечение семей в процесс образовательно-воспитательной деятельности [4]. Понимая важность данных требований, детский сад совершенствует взаимодействие с родителями воспитанников. Корректируются цели, предлагаются продуктивные формы взаимодействия, способствующие позитивной социализации ребенка.

Но ДОУ может столкнуться с проблемами, вызванными неподготовленностью данного процесса. К ним относятся: некомпетентность педагогического состава; перенос ответственности за результаты воспитания и обучения, непродуманная программа социального взаимодействия ДОУ и семьи, включающая управленческие, и материальные ресурсы. Разработка комплексной программы продуктивного сотрудничества учреждения с родительской общественностью направлена на реализацию основного запроса государства в области образования – воспитание достойного гражданина страны через результативно организованное взаимодействие всех участников социального партнерства [2].

В современном образовании необходим баланс традиционных (индивидуальные, коллективные и наглядно-информационные) и нетрадиционных форм взаимодействия детского сада и родительской общественностью (анкетирование и тестирование, личные встречи и наблюдение, индивидуальные и групповые консультации, педагогические мастерские, мастер-классы и т.д.) [3].

Цель исследования – анализ методических и организационных условий социального взаимодействия ДОУ с родителями воспитанников, способствующих всестороннему развитию детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Современное дошкольное образовательное учреждение выступает в роли интерактивной площадки для получения новых знаний и опыта не только ребенком, но и родителем. В эти 5-6 лет пребывания ребенка в ДОУ у родителей есть возможность освоить новые приемы воспитания и обучения, проанализировать свой стиль воспитания, найти новые и интересные формы развития ребенка. Можно предположить, что данный процесс направлен не только на социализацию ребенка, но и на помощь родителям.

Исследованием вопросов социального взаимодействия ДОУ и родителей воспитанников, форм и методов данного сотрудничества занимались такие авторитетные ученые, как: Е.П. Арнаутова, Т.Ф. Бабынина, Е.А. Баженова, Т.Н. Доронова, В.П. Дуброва, Т.А. Маркова, З.В. Некрасова [1]. Для определения результативности взаимодействия воспитателей ДОУ с родительской общественностью выделен ряд критериев, конкретизирующих деятельность ДОУ в реализации партнерских связей:

1. Профессиональная компетентность педагогов в вопросе взаимодействия с семьями воспитанников. Суть данного критерия заключается не только в имеющихся педагогических знаниях и опыте работы, а в умении сотрудника организовывать мероприятия, подбирать актуальные темы для обсуждения. В соответствии с темой и целью работы готовить и реализовывать формы и методы взаимодействия, а также вовлекать родителей в эту деятельность.

2. Условия, созданные в ДОУ для эффективного взаимодействия. В данный критерий входит обеспечение нормативно-правовой и методической документацией, банк педагогического опыта работы в данной области, техническое обеспечение процесса (компьютеры, проекторы и т.д.), а также наличие паспортов семей (социологических данных о семьях воспитанников).

3. Уровень удовлетворенности родителей деятельностью, реализуемой в ДОУ. Данный критерий предполагает открытость образовательной организации – наличие информации о различных мероприятиях на стендах, сайте ДОУ; безопасность пребывания ребенка в учреждении; условия, в которых находятся дети; формируемые знания и навыки; возможность совместного участия в мероприятиях; наличие дополнительных услуг; инициативность родителей и рост посещаемости мероприятий и многое другое [3].

Основополагающими принципами взаимодействия с родительской общественностью являются: доверительные взаимоотношения, единство целей, уважительное отношение ко всем участникам и активная позиция. В работе с родителями педагогам важно придерживаться правила: «общение с родителями на равных»; педагогу необходим опыт работы, развитые коммуникативные навыки, умение работать в команде, стремление к саморазвитию, а также педагогический такт, эмпатия и внимательность к каждой конкретной семье [5].

С целью выявления проблем социальных взаимоотношений ДОУ и семей воспитанников авторами подготовлен и проведен опрос «Уровень удовлетворенности родителей деятельностью, реализуемой в ДОУ». Опрошено 152 родителя воспитанников МБДОУ г. Иркутска «Детский сад № 103». Возрастной диапазон выборки составил от 23 до 45 лет. Наибольшая часть родителей приходится на возрастную группу от 31 до 40 лет. Целью опроса было выявление степени удовлетворенности системой взаимодействия семьи и ДОУ. В опросе участвовали родители воспитанников всех возрастных групп. Результаты опроса показали, что большинство опрошенных (80,8%) отметили необходимость совместной деятельности работников детского сада и семей воспитанников и только 19,2% респондентов указали вариант «частично».

Для выявления тематики будущих встреч и понимания запроса родителей к ДОУ, мы поинтересовались мнением родителей о том, что они считают главным в воспитании ребенка. Около половины опрошенных считают приоритетным здоровье и физическое развитие ребенка; 21,2% респондентов – обучение чтению и письму; 15,4% – нравственное развитие; 11,4% – умственное развитие; только 3,8% предпочли умеренно совместное развитие всех вышеперечисленных сторон личности ребенка.

Современные родители ждут от педагогов помощи в вопросах обучения и воспитания ребенка. 44,4% респондентов ожидают «информационной поддержки», расширения знаний по насущным вопросам. 34,6% заинтересованы в консультативной помощи, обсуждении новых способов взаимодействия, воспитания, обучения и т.д. Консультации, как правило, предполагают личные встречи в индивидуальном или групповом формате на определенную тематику. Диагностическая помощь для выявления трудностей развития у ребенка и их коррекции организуется специалистами ДОУ

(педагогом-психологом, учителем-логопедом и др.). В такой помощи нуждается 9,6% участников опроса. Все виды помощи в совокупности называют 11,4% респондентов.

Выявить основные направления консультаций по проблемам воспитания и обучения детей помогли ответы респондентов: наибольшая часть (34,6%) выбрала вариант «об успехах ребенка»; 28,8% – «о развитии умственных способностей»; 21,2% – «общение с ребенком»; 15,4% выбрали «воспитание ребенка».

Предпочтительные формы совместной работы, по мнению опрошенных: индивидуальные беседы и консультации (40,4%) и семинары-практикумы (23,1%). Такие формы являются наиболее продуктивными вариантами взаимодействия, поскольку, в них предполагается активное включение всех присутствующих, могут обыгрываться различные проблемные ситуации и предлагаются варианты их решения. Также 15,4% родителей оказались интересны родительские собрания-конференции и 9,6% – тематические консультации. Данные варианты предполагают «активное слушание» без практической составляющей. Наименее заинтересовавшими вариантами оказались групповые дискуссии, информационные листки и буклеты и тематические выставки.

Социальное партнёрство предполагает личное участие родителей в деятельности ДОО. Результаты опроса показывают, что наибольшая часть опрошенных (46,2%) предпочитает принимать участие в совместных мероприятиях и праздниках. Также 26,9% респондентов интересны тематические консультации. Как наименее интересные для личного участия респонденты указали родительские собрания, тематические выставки и групповые дискуссии. При этом 78,8% отметили, что они посещают родительские собрания в ДОО. Практически идентичное число среди родителей присутствуют на утренниках детей – 80,8%.

Инициативу в подготовке и проведении мероприятий проявляют всего 19,2% респондентов, при этом 61,5% делают это редко, но стремятся к её проявлению. Однако 19,2% респондентов никогда не проявляют инициативу. При проведении различных мероприятий педагоги сами обращаются за помощью к родителям и только четверть опрошенных на неё не откликается. Но 75% опрошенных готовы прийти на помощь воспитателю.

Весьма важным является активное сотрудничество родителей. Например мы спросили, каким опытом родители готовы поделиться с другими? Родители согласились выступить по следующим темам: «Как вырастить мужчину без папы», «Семейные ценности, традиции, культура», «Вопросы дисциплины», «Развитие физических навыков и нравственного воспитания детей», «Совместные мероприятия на природе», «Чтение дома». Наиболее значимые темы для консультаций, в которых у части семей недостаточно знаний и опыта:

1. Психолого-педагогические основы: возрастные кризисы; медицинские показатели развития ребенка; удержание внимания двоих детей; совместные занятия; воспитание уверенности; развитие памяти, внимания; поведение при истериках, снижение агрессии.

2. Социально-коммуникативное развитие: развитие коммуникативных навыков; воспитание достойного мужчины; взаимоотношения в группе; нравственное воспитание; как научить ребенка делиться?

3. Познавательное развитие: формирование математических представлений; экспериментирование дома; досуг вне сада; развиваем любознательность; как развивать детские интересы?

4. Речевое развитие: обучение чтению; навыки письма; речевое развитие по возрасту; прививаем любовь к чтению; как справиться с заиканием?

5. Патриотическое воспитание: что такое Родина? воспитание чувства любви к своей малой Родине; нравственно-патриотическое воспитание в семье; наш папа – Герой!

6. Формирование основ безопасности: поведение на дороге; опасность самокатов; правила поведения, если остался дома один; пожарная безопасность дома; безопасность в сети интернет.

В заключение респондентам была предоставлена возможность дать свои вопросы и предложения для педагогического коллектива детского сада. Часть родителей выразили слова благодарности, другая часть предложила включить в повседневную деятельность детей занятия в различных секциях на базе МБДОУ, а также посещение театров и развивающих мероприятий. Для решения выявленных проблем и более эффективного сотрудничества дошкольного учреждения с родителями воспитанников нами предложена комплексная программа социального взаимодействия ДОО с семьями воспитанников. Цель реализации данной программы: консолидация усилий ДОО и семьи в вопросах воспитания и обучения для успешной социализации детей и повышения педагогической компетентности родителей. Планируемые результаты реализации комплексной программы: повышение педагогической грамотности родителей в вопросах обучения и воспитания детей; достижение единых целей и ценностей между педагогами ДОО и семьями; обеспечение открытости и доступности образовательной деятельности ДОО; укрепление доверия между партнерами и повышение престижа педагога в глазах родителя; установление результативного взаимодействия ДОО и родителей воспитанников [2]. Предложенная комплексная программа предполагает поэтапное выстраивание плодотворных взаимоотношений, которые бы отвечали на запросы всех участников взаимодействия.

Первый этап – знакомство партнеров и налаживание контактов. Происходит знакомство с педагогическим коллективом, сотрудниками ДОО; уточняются запросы родителей, их готовность к сотрудничеству, оценивается имеющийся воспитательный потенциал. Анализируются социально-педагогические характеристики семей воспитанников.

Второй этап – разработка плана работы на основе полученных результатов исследования семей воспитанников, определяются тенденции, формы и методы социального сотрудничества родителей и детского сада. Мероприятия разрабатываются с учетом возрастных особенностей детей, возможностей и интересов родителей, а также актуальной общественной ситуации. Результатом данного этапа можно считать сформированное у всех партнеров чувство собственной ответственности за процесс развития ребенка.

Третий этап – непосредственная совместная деятельность ДОО с родителями, которая проходит в различных традиционных и инновационных формах взаимодействия. Для продуктивной реализации комплексной программы социального взаимодействия ДОО с семьями воспитанников предлагаем следующие инновационные формы работы.

Консультирование родителей посредством QR-кодов. На основании проведенного исследования наименее привлекательными оказались традиционные наглядные формы взаимодействия: информационные листки, буклеты, стенды. Мы предлагаем изменить данную форму взаимодействия и предложить другой вариант – консультирование родителей посредством QR-кодов. На современном этапе ускорения развития общества, и большой занятости родителей предлагаемый вариант консультаций может оказаться наиболее оптимальным и результативным во взаимодействии с современным родителем. QR-код – это штрих-код с закодированной информацией: ссылка на сайт организации, страница в социальных сетях, документ, видеофайл и многое другое. Суть его в возможности ознакомления с информацией на любом мобильном устройстве в удобное время. Родителю необходимо лишь навести камеру на данный штрих-код и как только устройство считает закодированную информацию, оно тут же перенаправит своего владельца на месторасположение интересующего файла.

Также мы предлагаем консультации интерактивного типа, в которых родитель может не только ознакомиться с информацией на актуальную тему, но и провести беседу с ребенком по представленным вопросам, рассмотреть иллюстрации, поиграть в игры, выполнить задания, посмотреть художественные и мультипликационные фильмы и пополнить свою библиотеку подборкой книг на затронутую тему. Данная форма взаимодействия обладает некоторыми преимуществами: доступность (для педагогов – простота использования и минимальные временные ресурсы на освоение, достаточно 1-2 обучающих мастер-классов; для родителей – 1 мастер-класс по ознакомлению с технологией); экономичность (использование не требует финансовых затрат ни от одной из сторон); компактность (информация не занимает много места на стендах учреждения, на освобожденных стендах можно разместить декоративно-прикладное творчество детей группы и многое другое); результативность (возможность ознакомления и возвращения к информации в любое время и в любом месте, что повышает эффект рассматриваемой формы сотрудничества); совместная деятельность (привлечение ребенка к обсуждению каких-то вопросов, проигрыванию ситуаций, что будет способствовать установлению доверительных взаимоотношений между родителем и ребенком и развитию сотрудничества).

Другой интересной и результативной формой работы можно считать «Родительскую гостиную». Результаты исследования показывают, что некоторые семьи имеют большой опыт воспитания и обучения детей и могут поделиться знаниями, полезными другим родителям. «Родительская гостиная» – это форма взаимодействия непосредственно всех участников образовательных отношений (родитель-педагог-ребенок). В данной форме ведущая роль отводится родителям, педагог выступает в качестве консультанта. Содержание встреч определяется посредством анкетирования родителей для выявления актуальных тем. За несколько недель до мероприятия освещается тема «Родительской гостиной», выносятся вопросы для обсуждения. У родителей появляется возможность подготовиться, проанализировать свой опыт и непосредственно на самом мероприятии высказаться по поставленной тематике или представить свой продукт.

Положительными характеристиками данной формы взаимодействия являются: активное включение родителей в процесс взаимодействия; аналог традиционных родительских собраний, но большей включенностью всех участников сотрудничества; у каждого родителя есть возможность поделиться собственным опытом; решение сложных воспитательно-образовательных проблем происходит посредством коллективного обсуждения.

«Копилка полезных советов» – другая инновационная форма работы с родителями. Данная форма предназначена для решения общих проблем, затрагивающих большую часть родителей в ДОО. Суть ее в том, что на стендах ДОО обозначается какая-то конкретная проблема, например, страхи детей, и каждый желающий может предложить свой вариант решения данной проблемы, написав его на листочке и опустив лист в банк приема советов. Затем все советы анализируются педагогами и самые интересные и результативные оформляются и вывешиваются на стенд для ознакомления родителей ДОО. Положительными аспектами данной формы являются: экономия времени родителя (надо лишь написать свой вариант ответа на вопрос и положить его в банк); обобщение коллективного опыта (каждый может прочесть весь список советов и выбрать для себя наиболее подходящий); положительный эмоциональный настрой на сотрудничество (родители испытывают чувство причастности к общему делу).

«Душевный разговор» – вариант взаимодействия с небольшими группами родителей, объединяемыми посредством выявленных трудностей и запросов, исходящих от самих родителей. Первым этапом проводится анкетирование и выявление имеющихся трудностей. Далее педагог объединяет родителей в группы и приглашает на неформальные встречи. Организатором выступает педагог, в некоторых случаях он может привлечь узких специалистов. Также такой вариант встреч может быть организован в индивидуальном формате для конкретной семьи. В ходе такой встречи педагог плавно подводит родителя к самостоятельному формулированию умозаключений, не предлагая свое решение. Достоинствами данной формы являются: индивидуализация общения (возможность обсуждения проблемы непосредственно с конкретными родителями); установление доверительных взаимоотношений (педагог лишь направляет родителя, предоставляет варианты для обдумывания, поэтому родители не испытывают давления и могут искренне высказываться о своей проблеме); рост профессионального мастерства педагогов (педагоги постоянно повышают квалификацию, чтобы быть компетентным в вопросах обучения и воспитания) [2].

Выводы. Прделанная работа подтверждает, что продуктивное взаимодействие образовательного учреждения с родительской общественностью возможно при учете индивидуальных особенностей семей, их запросов и потребностей, наличии профессиональных знаний у педагогов в вопросах сотрудничества и умело подобранных формах совместной деятельности. Результатом подобного взаимодействия является позитивная социализация каждого ребенка.

Литература:

1. Журавлева, В.В. Интерактивные формы взаимодействия ДОО с родительской общественностью как фактор повышения качества дошкольного образования / В.В. Журавлева, А.А. Чуприна, М.А. Тоторкулова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2023. – № 81(4). – С. 162-165
2. Метелица, В.И. Роль семьи в социальном партнерстве с дошкольной образовательной организацией / В.И. Метелица, А.И. Зыкова // Социальные процессы в российском обществе: проблемы современности и перспективы: материалы VIII Всерос. науч. конф. с междунар. участием. Иркутск, 19 апреля 2024 г. – ФГБОУ ВО «ИГУ». – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2024. С. 163-168
3. Метелица, В.И. Современные формы социального взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями воспитанников / В.И. Метелица, Т.Н. Лохтина, А.И. Зыкова // Образование в XXI веке: мат. VI Межд. науч.-практ. конф. – г. Иркутск, 16-18 мая 2023 г. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2023. – С. 227-232
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ № 1155 [от 17.10.2013 г.]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/?ysclid=m5nutrjg22994123596> (дата обращения: 08.01.2025)
5. Шенеман, М.В. Факторы здоровьесбережения детей в российских дошкольных образовательных организациях / М.В. Шенеман, О.Б. Истомина // ДЕМИС. Демографические исследования. – 2024. – Т. 4. – № 3. – С. 74-87. – DOI:10.19181/demis.2024.4.3.5. EDN YANKSZ

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к организации курсов повышения квалификации для учителей физики, учитывающие цифровизацию образования и внедрение инновационных технологий. Авторы анализируют интеграцию дистанционных форм обучения, использование платформы MOODLE и других цифровых инструментов, а также практико-ориентированные методы подготовки педагогов. Особое внимание уделено экспериментальной составляющей курсов, которая способствует формированию профессиональных компетенций и развитию навыка проведения научных исследований. Рассмотрены концептуальные модели подготовки учителей физики, основанные на интеграции теоретических знаний и практических умений, а также примеры успешного применения STEM-образования. В статье выявлены основные преимущества таких подходов, включая гибкость, доступность и персонализацию обучения, а также описаны проблемы, связанные с низкой технической подготовкой и недостаточной мотивацией педагогов. Представленные результаты подчеркивают необходимость комплексного подхода к разработке образовательных программ, направленных на повышение профессионального уровня учителей физики и совершенствование качества школьного образования.

Ключевые слова: курсы повышения квалификации, учителя физики, цифровизация образования, дистанционное обучение, платформа MOODLE, инновационные технологии, STEM-образование, экспериментальная деятельность.

Annotation. The article discusses modern approaches to the organization of advanced training courses for physics teachers, taking into account the digitalization of education and the introduction of innovative technologies. The authors analyze the integration of distance learning, the use of the MOODLE platform and other digital tools, as well as practice-oriented methods of teacher training. Special attention is paid to the experimental component of the courses, which contributes to the formation of professional competencies and the development of scientific research skills. Conceptual models of physics teacher training based on the integration of theoretical knowledge and practical skills, as well as examples of successful application of STEM education, are considered. The article identifies the main advantages of such approaches, including flexibility, accessibility and personalization of training, as well as describes the problems associated with low technical training and insufficient motivation of teachers. The presented results emphasize the need for an integrated approach to the development of educational programs aimed at improving the professional level of physics teachers and improving the quality of school education.

Key words: advanced training courses, physics teachers, digitalization of education, distance learning, MOODLE platform, innovative technologies, STEM education, experimental activities.

Введение. Организация курсов повышения квалификации для учителей физики представляет собой сложный и многогранный процесс, направленный на развитие профессиональных компетенций педагогов, их адаптацию к современным образовательным стандартам и внедрение передовых методик преподавания. Эти курсы играют ключевую роль в совершенствовании образовательного процесса, так как позволяют учителям не только обновить знания, но и освоить новые инструменты и подходы, соответствующие вызовам времени [3, 4].

Одной из центральных характеристик современных программ повышения квалификации является их практическая направленность. Как отмечается в исследовании [1], акцент на практическую составляющую способствует развитию у педагогов ключевых навыков, необходимых для качественного преподавания физики и астрономии. Это включает в себя как методическое обеспечение, так и освоение инновационных технологий для работы с учащимися.

Особое внимание уделяется развитию дистанционных форм обучения, которые становятся все более востребованными. В статье [2] подчеркивается, что дистанционные курсы предоставляют педагогам из удаленных регионов доступ к передовым образовательным ресурсам и создают возможности для взаимодействия и обмена опытом с коллегами. Такой формат обучения особенно актуален в условиях цифровизации образования и способствует расширению профессиональных горизонтов учителей.

Существенной особенностью организации курсов повышения квалификации является интеграция различных форм и методов обучения. Это включает лекции, мастер-классы, семинары, практикумы, а также экспериментальные занятия. Подобная многокомпонентная структура обеспечивает не только теоретическое обогащение, но и практическую отработку полученных знаний. Например, в программе повышения квалификации, реализуемой образовательным центром «Сириус», используются такие форматы, как тематические дискуссии, работа в малых группах и «творческие лаборатории». Экспериментальная часть курсов занимает особое место. Педагоги совершенствуют навыки организации, проведения и анализа экспериментов.

Таким образом, курсы повышения квалификации для учителей физики ориентированы на комплексное развитие профессиональных компетенций, внедрение инновационных педагогических технологий и методов, а также создание условий для формирования у учащихся глубокого понимания предмета. Они способствуют не только профессиональному росту учителей, но и повышению качества физического образования в целом, обеспечивая более высокую мотивацию учащихся и их готовность к освоению сложных научных дисциплин.

Цель данной работы – обобщить данные современных исследований и выделить ключевые элементы, которые способствуют повышению эффективности курсов повышения квалификации для учителей физики.

Изложение основного материала статьи. В рамках данного исследования важно рассмотреть современные подходы к повышению квалификации педагогов, освещаемые в ряде научных публикаций. В работе будут представлены результаты исследований, которые затрагивают внедрение цифровых технологий, использование дистанционного обучения и разработку интегрированных программ профессионального развития. Анализируя эти подходы, можно выявить их сильные и слабые стороны, а также предложить наиболее эффективные решения для улучшения образовательного процесса.

В статье [1] основное внимание уделяется интеграции информационных технологий в систему повышения квалификации педагогов, что является важным элементом модернизации образования. Рассматривается процесс разработки образовательных программ, направленных на внедрение таких методов, как электронные курсы, онлайн-платформы и мультимедийные ресурсы. Авторы подчеркивают, что использование этих технологий значительно расширяет доступ к образовательным материалам, делает процесс обучения более удобным и эффективным, а также позволяет индивидуализировать обучение для каждого участника. С помощью информационных технологий педагоги могут осваивать

новые знания и навыки в удобное для них время и в комфортных условиях, что особенно важно в условиях ограниченного времени и высокой рабочей нагрузки.

Кроме того, значительное внимание уделено обсуждению преимуществ использования электронных курсов и образовательных платформ. Среди ключевых положительных сторон авторы выделяют доступность таких форм обучения, поскольку они не требуют физического присутствия и предоставляют возможность обучения для педагогов, находящихся в удалённых или труднодоступных регионах. Вариативность программ позволяет учитывать различные профессиональные потребности и уровень подготовки слушателей, а персонализация образовательного процесса делает его более результативным, так как каждый участник может адаптировать курс под свои цели и темпы освоения материала. Это особенно важно для учителей физики, работа которых требует не только глубокого знания предмета, но и навыков работы с современными технологиями.

Тем не менее авторы акцентируют внимание на ряде проблем, с которыми сталкиваются педагоги при прохождении таких программ. Одной из основных трудностей является низкий уровень мотивации, который часто обусловлен отсутствием у учителей ясного понимания пользы и необходимости применения информационных технологий в их профессиональной деятельности. Кроме того, значительную проблему представляет слабая техническая подготовка педагогов, которая не позволяет им в полной мере воспользоваться всеми возможностями цифровых образовательных платформ. Это особенно актуально для старшего поколения учителей, которые не всегда имеют достаточный опыт работы с компьютерами и другими техническими средствами.

В статье подчёркивается, что успешное внедрение информационных технологий в процесс повышения квалификации педагогов требует системного подхода и дополнительных усилий. Необходимо разрабатывать специальные курсы, направленные на повышение базовых технических навыков, организовывать мотивационные семинары и вебинары, а также обеспечивать постоянную поддержку со стороны экспертов и разработчиков образовательных программ. Только в таком случае использование современных технологий сможет стать действительно эффективным инструментом профессионального развития, способным не только повысить квалификацию учителей, но и улучшить качество преподавания в школах.

Таким образом, статья [1] поднимает важные вопросы, связанные с интеграцией информационных технологий в образовательный процесс, и подчёркивает необходимость разработки комплексных решений для преодоления существующих проблем. Это позволит максимально раскрыть потенциал современных образовательных платформ и сделать процесс повышения квалификации учителей более доступным и результативным. В работе [2] подчёркивается роль дистанционного обучения в повышении квалификации учителей физики. Авторы выделяют проблемы традиционных форм обучения: отрыв учителей от рабочего процесса, высокие затраты на проезд и отсутствие гибкости. Предлагается внедрение дистанционных курсов с использованием платформы MOODLE. Указываются формы обучения, такие как вебинары и электронные лекции, а также методы контроля знаний, включая тестирование и анкетирование. Упор делается на необходимость личностно-ориентированного подхода.

В статье [5] акцентируется внимание на разработке интеграционной программы повышения квалификации преподавателей физики в техническом университете. Основной упор сделан на углублённое изучение физики, внедрение концентрических и спиральных методов обучения, а также на синтез традиционных и дистанционных технологий. Представлены примеры практических занятий и семинаров, направленных на повышение компетенций преподавателей. Отдельно подчёркивается важность формирования навыков самостоятельной работы.

При сопоставлении всех трёх статей можно выделить несколько общих моментов и уникальных особенностей. Все три работы подчёркивают важность системного подхода к повышению квалификации. Однако если первая статья фокусируется на внедрении цифровых технологий в образовательный процесс, вторая делает акцент на дистанционном формате, а третья – на интеграции фундаментальных и практических аспектов обучения.

Во всех статьях [1, 2] упоминаются современные образовательные технологии. Первая статья выделяет общую цифровую трансформацию, вторая акцентирует внимание на платформе MOODLE и дистанционных курсах, а третья предлагает концентрическую модель и смешанные формы обучения.

Проблемы классических подходов подробно описаны во второй статье, где выделяются экономические и организационные затруднения. В третьей статье также упоминаются сложности с адаптацией преподавателей к современным требованиям, что требует создания гибких и инновационных программ.

Таким образом, каждая из работ вносит свой вклад в решение проблемы повышения квалификации, предлагая уникальные подходы и технологии. Однако оптимальной представляется комбинация элементов всех трёх подходов, которая объединяет гибкость дистанционного обучения, фундаментальность изучения предмета и широкое использование цифровых технологий.

Исследования [6, 7] объединяет стремление улучшить качество образования через инновации, многоуровневые подходы и интеграцию теоретической и практической подготовки. В [6] акцентируется внимание на готовности учителей физики к реализации STEM-образования, демонстрируя значимость проектной и практико-ориентированной подготовки. Авторы показывают, что STEM-образование способствует интеграции естественнонаучных дисциплин с инженерными и технологическими направлениями, что позволяет ученикам решать сложные проектные задачи. Однако результаты анкетирования учителей физики в Томской области указывают на то, что только 5,1% респондентов активно применяют STEM-методику в своей практике, тогда как 47,5% имеют лишь общие представления о данном подходе. Исследование подчёркивает необходимость разработки новых образовательных программ и повышения квалификации педагогов, что подтверждает актуальность STEM-образования для региона с развитой инновационной инфраструктурой.

В статье [7] описывается концептуальная модель подготовки учителей физики, основанная на многоуровневом процессе обучения. Подготовка охватывает бакалавриат, магистратуру, аспирантуру и курсы переподготовки, что позволяет обеспечить непрерывность образовательного процесса. Авторы выделяют ключевые методологические аспекты, такие как интеграция теории и практики, организация исследовательской деятельности и внедрение современных педагогических технологий. Например, курс «Теория и методика преподавания физики» ориентирован на глубокое изучение не только основных физических явлений, но и методов их преподавания в школах. Практические занятия включают элементы проблемного обучения и проектной деятельности, что способствует формированию профессиональных компетенций педагогов. В статье также подчёркивается значимость взаимодействия с внешней средой, включая участие студентов в международных конкурсах и научных конференциях.

Выводы. Современные курсы повышения квалификации для учителей физики играют важнейшую роль в улучшении образовательного процесса, предоставляя педагогам возможность адаптироваться к изменяющимся условиям. Анализ существующих исследований подчёркивает важность внедрения цифровых технологий, развития дистанционного обучения и применения практических методик.

Курсы, основанные на использовании цифровых платформ, таких как MOODLE, и внедрении инновационных технологий, позволяющих учителям повышать свою квалификацию вне зависимости от их местоположения. Это особенно важно в условиях цифровизации образования, которая расширяет доступ к качественным образовательным ресурсам. Однако выявлены и проблемы, такие как недостаточная техническая подготовка учителей и низкая мотивация, что требует дополнительных усилий для создания поддерживающих мер.

Особое внимание стоит уделить программам, включающим практические занятия и элементы экспериментальной работы, что помогает углубленно освоить материал. Например, STEM-образование, которое сочетает естественные и технические науки, показало свою эффективность, однако, его внедрение ограничено отсутствием соответствующих программ. Это подтверждает необходимость разработки новых форматов для обучения и повышения квалификации педагогов.

Концептуальные модели непрерывного обучения, охватывающие бакалавриат, магистратуру и курсы переподготовки, демонстрируют перспективность подхода, основанного на интеграции теории и практики. Участие педагогов в проектной деятельности, конференциях и международных конкурсах помогает поддерживать непрерывность образовательного процесса и повышать его качество.

Таким образом, оптимальным решением является сочетание различных подходов, включая дистанционные курсы, практические занятия и цифровые технологии. Комплексная модель повышения квалификации должна учитывать индивидуальные потребности учителей и требования современной образовательной системы, способствуя их профессиональному росту и повышению качества преподавания физики.

Литература:

1. Дамирова, З.В. Практическая направленность содержания повышения квалификации учителей физики / З.В. Дамирова // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11. – № 5(1). – С. 310-326
2. Ибраймов, А.Е. Совершенствование дистанционного повышения квалификации учителей физики / А.Е. Ибраймов // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 3(1). – С. 62-69
3. Милинский, А.Ю. Исследование затухающих колебаний математического маятника при помощи цифровой лаборатории Releon / А.Ю. Милинский // Физика в школе. – 2023. – № 2. – С. 34-38
4. Милинский, А.Ю. Методика использования виртуального физического практикума на примере курса «Магнетизм» / А.Ю. Милинский // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(1). – С. 221-223
5. Юшкова, Е.Ю. Программа повышения квалификации преподавателей физики в техническом университете / Е.Ю. Юшкова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 5(131) – С. 1-6
6. Червонный, М.А. Исследование готовности учителей физики к реализации STEM-образования / М.А. Червонный, Т.В. Швалева, А.А. Власова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2020. – Т. 11. – № 5. – С. 93-108
7. Kholina S. Model of advanced training of physics teachers at the present stage / S. Kholina, O. Babenko, V. Grudinina, V. Velichkin // E3S Web of Conferences. – 2020. – V. 210. – P. 18116.

Педагогика

УДК 378.2

преподаватель Мокрак Елена Владимировна

Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования

«Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»

Министерства обороны Российской Федерации в г. Сызрани (г. Сызрань)

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИКА» В ВУЗАХ

Аннотация. В статье рассматривается современное состояние обучения дисциплине «Физика» в различных вузах. Акцент сделан на исследование методов, технологий, применяемых в образовательном процессе. Приведен опыт применения в вузах современных образовательных технологий, разработки авторских методик. В связи с неоднозначностью определения «метод обучения» и «технология» приведено сравнение этих понятий. Все современные методы, технологии и подходы в обучении связаны с развитием у обучающихся профессионально важных качеств личности, содействующие конкурентноспособности в профессии. Обозначены трудности внедрения современных технологий в учебный процесс вуза в настоящее время.

Ключевые слова: современные технологии обучения, методы обучения, информационные технологии, междисциплинарный подход.

Annotation. The article examines the current state of teaching the discipline "Physics" in various universities. The emphasis is placed on the research of methods and technologies used in the educational process. The experience of using modern educational technologies in universities and developing author's methods is given. Due to the ambiguity of the definitions of "teaching method" and "technology", a comparison of these concepts is given. All modern methods, technologies, and approaches in teaching are associated with the development of professionally important personality traits in students that promote competitiveness in the profession. The difficulties of introducing modern technologies into the educational process of the university at the present time are outlined.

Key words: modern teaching technologies, teaching methods, information technologies, interdisciplinary approach.

Введение. Для повышения качества образования в нашей стране утверждена Программа стратегического академического лидерства «Приоритет-2030» от 13 мая 2021 г. N 729, направленная на «обеспечение вклада российских университетов в достижение национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года, повышение научно-образовательного потенциала университетов и научных организаций, а также обеспечение участия образовательных организаций высшего образования в социально-экономическом развитии субъектов Российской Федерации» [14].

Основными инструментами достижения целей Программы являются: повышение качества профессионального образования, совершенствование системы высшего профессионального образования с применением современных технических, технологических и научных достижений, создание условий для развития интеллектуального потенциала населения и повышения конкурентноспособности выпускников вузов.

В развитии научно-исследовательского потенциала, совершенствования технологий и техники не последнюю роль играет организация физического образования в вузе.

Изложение основного материала статьи. Физика является базовой дисциплиной для подготовки высококвалифицированных кадров технических направлений. В связи с этим, важно определить современное состояние обучения данной дисциплине, исследовать методы и технологии ее преподавания.

Для этого мы изучили опыт ведущих вузов на предмет преподавания физики с использованием современных подходов, технологий и методов.

В Томском политехническом университете разработали и апробировали на базе своего учебного учреждения модель методической системы обучения физике в техническом университете. Данная методическая модель предусматривает междисциплинарную связь дисциплин естественнонаучного, общепрофессиональных и специального циклов, где связь программ дисциплин, их содержание и курс физики является системообразующей. Ведь физика является фундаментом технических дисциплин (электротехника, материаловедение, техническая механика, сопротивление материалов, микроэлектроника и многих других).

Авторы внедрения модели в выводах говорят о получении положительных оценок при проведении диагностических работ, контроля изменений уровня знаний обучающихся, их мотивации к обучению. По мнению исследователей, не последнюю роль в формировании положительной динамики играет применение информационных технологий при обучении на всех видах занятий. Были введены в курс физики электронные лабораторные работы, лекции, практические занятия.

Данный положительный опыт переняли Московский государственный университет, Новосибирский государственный технический университет, Челябинский государственный педагогический университет, Алтайский государственный технический университет, Омский государственный университет [5, С. 241].

Среди современных педагогических технологий особое внимание авторы уделяют информационно-коммуникационным. Это связано с тем, что система образования сонаправлена с вектором развития государства на вхождение России в мировую информационную среду [10, С. 45-47].

Современный обучающийся физике – это молодой человек, находящийся в плотной информационной среде, не мыслящий свой день без гаджета. Постоянный просмотр ленты новостей приводит к «слайдовости» мышления. Применение новых технологий мотивирующе влияют на обучающегося, интерактивность и наглядность улучшают качество усвоения материала.

За последние годы значительно расширились границы применения технических средств обучения. Компьютеризация всех сфер нашей жизни диктует необходимость развивать компьютерные навыки специалистов во всех сферах жизни. В высшей школе при обучении физике проводят виртуальные лабораторные работы. Компьютерные практики имеют свои плюсы и минусы. Кроме этого, внедряют лабораторные работы с применением смартфонов [12; 13, С. 5].

Широкое применение имеет приложение на смартфоне «Виртуальная физическая лаборатория» для измерения простейших параметров.

Все больше пользователей указывают на положительный эффект от введения в преподавание дисциплины физики компьютерных систем для выполнения лабораторных работ или демонстрации сложных явлений с помощью моделирования [15, С. 109].

В виду слабой подготовки абитуриентов по дисциплине «Физика», университеты предлагают на 1 курсе проведение дополнительных занятий по дисциплине. В Уральском государственном университете был введен «выравнивающий» курс «Основы физики». Важно отметить, что курс позволил обучающимся не только восполнить пробелы в знаниях, но и увидеть применимость физики для решения практических вопросов в профессиональной деятельности специалистов, для которых дисциплина не является профильной [3].

Автор Макаров С.В. применяет методику смешанного обучения, в котором предлагает постепенный переход от занятий, проводимых в пассивной форме, к занятиям с активными методами. В этой методике предполагается комбинация элементов пассивных, активных и интерактивных методов обучения [11, С. 428].

С целью формирования у обучающихся «общепрофессиональной компетенции, направленной на освоение навыка применять знания в решении исследовательских задач» в Московском государственном университете технологии и управления апробировали организацию исследовательской деятельности на практических занятиях по физике [9, С. 24].

В Орском гуманитарно-технологическом институте (филиал) исследовательскую деятельность реализуют при проведении лабораторных работ [10].

При выполнении лабораторных работ, заданий на практических занятиях по физике исследовательского характера обучающиеся должны осознавать поставленную цель или задачу, определять объект исследования, выдвигать гипотезу исследования, выполнять определённые действия с физическими величинами, проводить измерения, делать выводы, выполнять проверочные задания.

Если посмотреть на современное состояние обучения физике на международном пространстве, зарубежный опыт построения учебного процесса обучения физике, можно отметить следующее:

- у методистов и преподавателей вызывают интерес технологии и методы, предполагающие активную мыслительную деятельность обучающегося, вовлечение в активный учебный процесс методами проектов, физического эксперимента; отмечен положительный эффект от внедрения в образовательный процесс средств ИКТ;

- обучать физике нужно не только обучающихся, но и преподавателей [8, С. 330].

Обобщенные данные применения различных технологий и методов в образовательном процессе при обучении физике приведены в таблице 1.

Таблица 1

Учебное учреждение	Методы и технологии
Томский политехнический университет, Московский государственный университет, Новосибирский государственный технический университет, Челябинский государственный педагогический университет, Алтайский государственный технический университет, Омский государственный университет.	Междисциплинарная связь дисциплин естественнонаучного, общепрофессиональных и специального циклов, ИКТ.
Уральский государственный университет.	Введение «выравнивающего» курса для студентов 1 курса.
Филиал военного учебно- научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина».	Проблемные лекции и лекции-визуализации; междисциплинарность на практических и лабораторных занятиях.
Казахский национальный педагогический университет им. Абая.	Смешанное обучение, ИКТ.
Новосибирский государственный университет, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.	ИКТ, цифровые лаборатории.
Московский государственный университет технологии и управления, Орский гуманитарно-технологический институт (филиал).	Исследовательская деятельность на лабораторных и практических занятиях.

В отличие от метода технология имеет следующие характеристики:

- по целенаправленности для технологии характерна четкая формулировка целей, для метода цели часто размыты;
- концепция технологии опирается на хорошо разработанную теорию;
- по систематичности методы уступают технологиям, для которых свойственен высокий уровень системного проектирования, применение целей, методов, содержания и средств обучения;
- в связи с более четкой структурой, которую предполагает технология диагностику ее эффективности применения проводить проще;
- технология гарантирует достаточно высокое качество обучения и основывается на новейших технических средствах обучения [1, С. 251].

В Филиале военного учебно- научного центра Военно- воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (ВУНЦ ВВС ВВА) на практических занятиях и лабораторных практикумах по дисциплине «Физика» применяется междисциплинарный подход с элементами исследовательской деятельности в профессиональной области задач. Такой подход, позволяет сформировать профессиональные исследовательские навыки у курсантов, которые необходимы не только для успешного освоения дисциплин специального цикла, но и применения исследовательских качеств летчика в профессиональной деятельности. Современный вертолёт – это полноценный комплекс, работа элементов которого основана на различных физических принципах. Вертолеты постоянно оснащаются новым вооружением, современными датчиками и их работу приходится исследовать, изучать непосредственно в боевом применении.

Междисциплинарность создает эффект погружения в профессиональную реальность, а исследовательский элемент позволяет формировать критическое мышление, гибкость мышления, способность приспосабливаться к изменяющимся условиям деятельности.

Лекция является традиционным видом учебного занятия, включает в себя активные виды деятельности обучающегося. В ВУНЦ ВВС ВВА проводятся проблемные лекции. Здесь новая информация подается как проблема, которую должны решить, сделав личностное открытие, что побуждает обучающихся к поисковой, исследовательской деятельности. Следующим примером активной лекции является лекция-визуализация. Для лекции, чтобы она была эффективной, важен принцип наглядности. Под влиянием развития психолого-педагогических наук, форм и методов обучения данный принцип трансформируется. Современные исследования показывают, что визуализация объектов, процессов, явлений способствует более качественному восприятию и усваиванию учебного материала, а также активируют умственную деятельность обучающегося. Для повышения степени мыслительной активности в наглядную информацию вводят элементы проблемности [4, С. 65].

Применение выше описанных форм и методов обучения физике в вузе на современном этапе развития имеет ряд трудностей. Приведем некоторые из них:

- недостаточное развитие математического аппарата у первокурсников, слабая школьная база физического образования [7, С. 117];
- общее снижение интереса к дисциплинам инженерного направления [6];
- ввиду низкой подготовки абитуриентов вузы вынуждены упрощать учебный теоретический материал, некоторые фундаментальные идеи сильно урезаны, а инновационные открытия в области физики и их применимости к реальным запросам производства, вообще не рассматриваются; решение задач сводится к шаблонности [2, 103-106];
- общий кризис преподавания физике в связи с уменьшением количества часов на изучение дисциплины.

Выводы. В связи с изменением нашего общества трансформацию претерпевают и системы восприятия, и мотивационная составляющая при обучении физике. Психолого-педагогическое сообщество активно ищет пути, возможности для наиболее эффективной организации учебного процесса обучения физике.

В заключение отметим, что с целью достижения высоких образовательных и воспитательных результатов у обучающихся при обучении физике, необходимо проводить грамотную интеграцию инновационных технологий в преподавании дисциплины и традиционных методов обучения. Это позволит обучающимся не только приобрести глубокие знания, умения и навыки в рамках данной дисциплины, но и применить их в профессиональной деятельности, что позволит стать высоквалифицированными специалистами.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006. – 251 с.
2. Бадаев, Ю.Л. Проблемы изучения физики студентами технических вузов и перспективные пути их решения / Ю.Л. Бадаев // Проблемы современного образования. – 2020. – №4. – С. 103-106

3. Бортник, Б.И. Физика для всех: особенности преподавания дисциплины студентам непрофильных направлений подготовки / Б.И. Бортник // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – №5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/62PDMN518.pdf> (дата обращения: 01.01.2024)
4. Градалева, Е.М. Применение активных методов обучения на занятиях в военном вузе: монография / Е.М. Градалева. – Воронеж: ВГПУ; М.: Наука: информ, 2024. – С. 60-79
5. Ерофеева, Г.В. Методическая система обучения физике в техническом вузе / Г.В. Ерофеева, Е.А. Складорова, Ю.Ю. Крючков // Известия Томского политехнического университета. – 2007. – Т. 310. – №3. – С. 237-242
6. Ефремова, Н.А. Проблемы и особенности обучения студентов 1-2 курсов в области физики / Н.А. Ефремова // Проблемы образования в современной России на постсоветском пространстве. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2006. – С. 143-146
7. Ефремова, Н.А. О некоторых проблемах обучения в вузе / Н.А. Ефремова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 8-1. – С. 116-120
8. Зенцова, И.М. Зарубежный опыт в области преподавания физики / И.М. Зенцова // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 3 (60). – С. 327-331
9. Зубова, Н.В. Исследовательский метод изучения физики как способ формирования общепрофессиональной компетенции у студентов вузов / Н.В. Зубова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2022. – № 3. – С. 24-30
10. Кучеренко, Л.В. Опыт использования информационных технологий при обучении физике в техническом вузе / Л.В. Кучеренко // Наука и образование сегодня. – 2018. – № 2(25). – С. 45-47
11. Макаров, С.В. Вопросы выбора некоторых технологических решений преподавания физики студентам вузов / С.В. Макаров, Д.А. Хайтметова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 48 (338). – С. 427-429. – URL: <https://moluch.ru/archive/338/75773/> (дата обращения: 08.11.2024)
12. Погожих, С.А. Цифровизация учебного физического эксперимента на примере изучения магнитного поля / С.А. Погожих // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – №6. – С. 69-75
13. Потапова, М.В. Потенциальные возможности смартфонов в качестве инструментов измерения физических величин / М.В. Потапова // Физика в школе и вузе: международный сборник научных статей. – Выпуск 24. – СПб., 2022. – С. 5-14
14. Постановление Правительства РФ от 13 мая 2021 № 729 "О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства "Приоритет-2030". – URL: <https://priority2030.ru/analytics> (дата обращения: 30.12.2024)
15. Сениченков, Ю.Б. Виртуальные лаборатории: использование, разработка, стандартизация / Ю.Б. Сениченков // Компьютерные инструменты в образовании. – 2022. – №3. – С. 108-132
16. Ткачева, И.А. Развитие исследовательских компетенций у студентов технических профилей при проведении лабораторных работ по физике / И.А. Ткачева // Материалы Всероссийской научно-методической конференции. Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Оренбургский государственный университет. – 2017. – С. 2969-2974

Педагогика

УДК 378.2

аспирант Мушина Елизавета Вячеславовна

Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. Статья посвящена решению проблемы, связанной с теоретическим исследованием особенностей развития профессионального имиджа молодого преподавателя и разработкой механизмов, позволяющих эффективно осуществлять данный процесс. В статье актуализируется необходимость обращения к развитию профессионального имиджа молодого преподавателя в условиях усиления профессиональной конкуренции и возрастания уровня требований к профессионализму со стороны общества. Проанализировано понятие «профессиональный имидж» с позиции социологии, педагогики и психологии. В статье раскрыты ключевые компоненты структуры профессионального имиджа: духовно-нравственное совершенство, менталитет исследователя, психолого-педагогическая подготовленность и профессиональная компетентность; описываются характеристики каждого компонента. Автором рассмотрены особенности типологического проектирования профессионального имиджа и разработана модель развития профессионального имиджа молодого преподавателя. Модель развития профессионального имиджа молодого исследователя представлена структурно следующими блоками: содержательным, методологическим и исследовательским. Обоснована необходимость целенаправленного развития профессионального имиджа, как ведущего инструмента в достижении профессиональных целей.

Ключевые слова: имидж, образ, профессионализм, компетентность, развитие, преподаватель, совокупный профессиональный имидж.

Annotation. The article is devoted to solving the problem related to the theoretical study of the features of the development of the professional image of a young teacher and the development of mechanisms that make it possible to effectively carry out this process. The article highlights the need to address the development of a young teacher's professional image in the context of increasing professional competition and increasing demands on professionalism from society. The concept of "professional image" is analyzed from the perspective of sociology, pedagogy and psychology. The article reveals the key components of the professional image structure: spiritual and moral excellence, researcher's mentality, psychological and pedagogical preparedness and professional competence; describes the characteristics of each component. The author considers the features of the typological design of professional image and develops a model for the development of the professional image of a young teacher. The model of developing the professional image of a young researcher is represented structurally by the following blocks: substantive, methodological and research. The necessity of purposeful development of a professional image as a leading tool in achieving professional goals is substantiated.

Key words: image, image, professionalism, competence, development, teacher, overall professional image.

Введение. Сегодня, в Российской Федерации усиливается роль науки и технологий в решении важнейших задач развития общества и страны, в связи с чем, принят национальный проект «Образование», направленный на достижение национальной цели Российской Федерации, определённой Президентом России Владимиром Путиным, – обеспечение возможности самореализации и развития талантов. Ключевым направлением проекта является: «профессиональное развитие педагогических работников и управленческих кадров» [1]. Реализация программ повышения квалификации, методическая

поддержка и сопровождение педагогических работников и управленческих кадров системы образования, развитие навыков работы учителей в современной образовательной среде.

В настоящее время выдвигается ряд требований к личности педагога, однако структурные компоненты имиджа педагога остаются до конца не изученными, нарастает противоречие между несоответствием желаемого и существующего имиджа педагога. В связи с чем, возникает необходимость в формировании профессионального имиджа молодых преподавателей и исследователей.

Профессиональный имидж – это комплексное понятие, которое охватывает восприятие личности в профессиональной среде, включая ее навыки, знания, поведение и внешний вид [2]. Разные авторы и исследователи подходят к этому понятию с различных точек зрения, что позволяет глубже понять его значение и влияние на карьеру. Рассмотрим несколько подходов к изучению профессионального имиджа.

Изложение основного материала статьи. Одним из крупнейших исследователей имиджа, автором имиджелогической теории является В.М. Шепель [13, 14]. В его понимании, имидж характеризуется многогранностью поведения в одной личности и профессионализмом.

Социологи рассматривают профессиональный имидж как социальный конструкт, который формируется в результате взаимодействия индивида с окружающим миром. Например, И. Гофман в своей работе «Представление себя в повседневной жизни» подчеркивает важность «драматургического» подхода, где каждый человек играет определенные роли в зависимости от контекста [2]. Л.С. Выготский акцентирует внимание на социальном контексте обучения, где профессиональный имидж педагога играет роль в создании образовательной среды [3]. А.В. Петровский, в контексте педагогической деятельности, подчеркивает важность профессионального имиджа для формирования доверия между педагогом и учениками [1]. Он рассматривает имидж как фактор, влияющий на образовательный процесс. В качестве важной характеристики имиджа В.И. Башмаков выделяет интерактивность образа и его эмоциональность.

Наиболее объективно, сущность имиджа, как социально-психологического явления, отражает определение Г.М. Андреевой: «Имидж – это специфический образ воспринимаемого предмета, при этом ракурс восприятия смещен и акцентируются лишь желаемые стороны объекта».

Психологи акцентируют внимание на внутреннем восприятии профессионального имиджа. Исследования показывают, что самооценка и уверенность в себе влияют на то, как человек воспринимает свой имидж и как его воспринимают другие. Например, исследования по теории самопрезентации, работы Э. Левина, показывают, как люди стремятся контролировать впечатление, которое они производят на других.

Из данных трактовок, очевидно, что имидж – неоднозначное и многоплановое явление.

Профессиональный имидж – это комплексное понятие, которое включает в себя различные компоненты, формирующие восприятие специалиста в его профессиональной среде. Рассмотрим подробнее четыре ключевых компонента: духовно-нравственное совершенство, менталитет исследователя, психолого-педагогическая подготовленность и профессиональная компетентность.

Духовно-нравственное совершенство включает в себя моральные и этические ценности, которые определяют поведение и отношение специалиста к своей профессии и окружающим [1]. Ключевые аспекты данного компонента: этика и ответственность, честность и открытость, сострадание, стремление к самосовершенствованию. Преподавателю необходимо следовать этическим нормам, быть ответственным за свои действия и решения, что способствует доверию со стороны коллег. Прозрачность в его действиях и коммуникации создает положительный имидж и укрепляет репутацию.

Менталитет исследователя представляет собой способность профессионала к критическому мышлению, анализу и инновациям в своей области. Ключевые аспекты: критическое мышление, творческий подход, любознательность, готовность к экспериментам.

Индивидуальность способствует активному саморазвитию и наращиванию креативного (творческого) потенциала. Индивидуальность подразумевает инициативное обогащение себя в общении с другими субъектами исследовательского труда и на этой основе культивирование своего стиля деятельности как статусного руководителя, признанного лидера, компетентного профессионала. Ключевым звеном профессионального имиджа является профессиональная компетентность. Именно она позволяет молодому преподавателю успешно участвовать в исследовательской деятельности и качественно выполнять функциональные задачи, в каждой из которых синтезируются знания и подготовленность к выполнению практических действий в зависимости от складывающейся обстановки [6].

Психолого-педагогическая подготовленность профессионала отражает уровень подготовки специалиста в области психологии и педагогики, который позволяет эффективно взаимодействовать с другими людьми. Психолого-педагогический компонент состоит из: коммуникационных навыков, понимания психологии личности, навыков обучения и наставничества, управления конфликтами.

Профессиональная компетентность – это ключевой компонент, который значительно влияет на формирование профессионального имиджа. Профессиональная компетентность включает в себя знания, навыки и опыт, необходимые для выполнения определенных задач и достижения результатов в профессиональной деятельности. Компетенции представляют комбинацию характеристик (относительно знаний и их применения, навыков, обязанностей и позиций и используются для описания уровня или степени, в которых человек может продемонстрировать их). Ключевые аспекты:

1. Доверие и авторитет. Компетентные специалисты вызывают доверие у коллег, клиентов и партнеров. Если человек демонстрирует высокий уровень знаний и навыков, это способствует укреплению его авторитета в профессиональной среде.

2. Качество работы. Профессиональная компетентность напрямую связана с качеством выполняемой работы. Высококачественные результаты способствуют положительному восприятию специалиста и формируют его имидж как надежного и квалифицированного профессионала.

3. Конкурентоспособность. В условиях высокой конкуренции на рынке труда и в бизнесе, наличие профессиональной компетентности позволяет выделяться среди других специалистов. Это может быть решающим фактором при выборе кандидата на работу или партнера для сотрудничества.

4. Профессиональное развитие. Постоянное обновление знаний и навыков (например, через обучение, курсы повышения квалификации) демонстрирует стремление к развитию и росту. Это не только улучшает компетентность, но и положительно сказывается на имидже специалиста как человека, который стремится к совершенствованию [5].

5. Коммуникация и взаимодействие. Компетентные специалисты умеют эффективно общаться и взаимодействовать с другими. Это включает в себя умение слушать, давать конструктивную обратную связь и работать в команде, что также влияет на восприятие их имиджа.

6. Личностные качества. Профессиональная компетентность часто сочетает в себе личностные качества, такие как ответственность, инициативность и стрессоустойчивость. Эти качества также играют важную роль в формировании профессионального имиджа.

Каждый из этих компонентов играет важную роль в формировании профессионального имиджа. Духовно-нравственное совершенство создает основу для доверия и уважения, менталитет исследователя способствует инновациям и развитию, а психолого-педагогическая подготовленность обеспечивает эффективное взаимодействие с коллегами и клиентами. Все эти аспекты взаимосвязаны и вместе формируют целостный образ профессионала в его сфере деятельности.

В связи с недостаточной теоретической разработкой вопросов, касающихся содержания и процесса формирования профессионального имиджа возникает необходимость его типологического проектирования. Типологическое проектирование профессионального имиджа – это комплексный процесс, который требует внимательного анализа, планирования и постоянного мониторинга.

Типологическое проектирование профессионального имиджа позволяет структурировать и систематизировать подход к развитию и поддержанию имиджа специалиста в профессиональной среде и включает в себя следующие элементы:

1. Анализ целевой аудитории: изучение потребностей, оценка восприятия.
2. Определение ключевых характеристик: профессиональные навыки, личностные качества.
3. Стратегии продвижения: ведение социальных сетей и нетворкинг.
4. Оценка и корректировка: обратная связь, анализ результатов опросов.

Исследуя результаты сравнительного анализа и обобщения представлений об элементах типологического проектирования имиджа, возникает необходимость в проектировании процессной модели развития профессионального имиджа молодого преподавателя.

Модель развития профессионального имиджа молодого исследователя представлена структурно следующими блоками.

Содержательный блок концентрирует в себе:

1. Профессиональные качества: к ним относятся знания, умения и навыки, которые педагог демонстрирует в процессе обучения. Важными аспектами являются уровень квалификации, опыт работы и способность к саморазвитию.

2. Личностные характеристики: сюда входят такие качества, как эмпатия, терпимость, креативность и стрессоустойчивость. Эти характеристики способствуют формированию доверительных отношений между педагогом и учениками.

3. Социальная активность: участие педагога в общественной жизни, взаимодействие с родителями и другими заинтересованными сторонами также влияют на его имидж. Прозрачность и открытость взаимодействия создают положительное восприятие.

4. Визуальный имидж: внешний вид педагога, его манера общения и поведение в классе также оказывают значительное влияние на формирование профессионального имиджа.

Исследовательский блок направлен на изучение факторов, влияющих на развитие профессионального имиджа педагога. В этом контексте можно выделить несколько ключевых направлений:

1. Анализ существующих моделей: исследование и критический анализ уже существующих моделей профессионального имиджа позволяет выявить их сильные и слабые стороны.

2. Эмпирические исследования: проведение опросов, интервью и фокус-групп с участниками образовательного процесса (учениками, родителями, коллегами) помогает собрать данные о восприятии педагога и его профессионального имиджа.

3. Изучение влияния внешних факторов: анализ социальных, экономических и культурных факторов, влияющих на формирование имиджа педагога в конкретном образовательном контексте.

Методологический блок включает в себя подходы и методы, используемые для разработки и реализации модели. К основным элементам можно отнести:

1. Качественные и количественные методы: использование смешанных методов исследования позволяет получить более полное представление о профессиональном имидже. Качественные методы (интервью, наблюдение) помогают глубже понять личностные аспекты, в то время как количественные (анкеты, статистический анализ) обеспечивают обобщение данных.

2. Моделирование: создание различных сценариев развития профессионального имиджа педагога на основе полученных данных позволяет предсказать возможные изменения и адаптировать стратегию формирования имиджа.

3. Обратная связь и рефлексия: важным аспектом является постоянное получение обратной связи от участников образовательного процесса для корректировки модели и ее компонентов.

Разработанная модель представляет собой совокупность взаимосвязанных структурных блоков и отражает педагогически целесообразный способ достижения личностно ожидаемого результата – позитивных качественных изменений в развитии профессионального имиджа преподавателя.

В структурно-содержательном плане разработанная модель обеспечивает поэтапное развитие профессионально-личностной характеристики молодого преподавателя, позволяющей ему обретать профессиональную успешность в профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, целенаправленное развитие профессионального имиджа является необходимым условием для достижения профессиональных целей. Это не просто инструмент для продвижения по карьерной лестнице, но и способ создания успешной профессиональной жизни.

Разработка структурной модели развития профессионального имиджа педагога требует комплексного подхода, сочетающего содержательный, исследовательский и методологический блоки. Это позволит не только улучшить восприятие преподавателей в образовательной среде, но и повысить качество образования в целом. Важно помнить, что профессиональный имидж – это динамичная категория, требующая постоянного внимания и адаптации к изменяющимся условиям образовательной практики.

Литература:

1. Винюкова, А.К. Персональный имидж / А.К. Винюкова, О.Н. Вотинцева. – Сев. (Арктич.) федер. университет имени М.В. Ломоносова. – Архангельск: САФУ, 2020 – 103 с.
2. Еремина, А.П. Сущность имиджа молодого исследователя / А.П. Еремина, Е.В. Мушина // Гуманитарное проектирование системы непрерывного образования. – Оренбург: X Международная научно-практическая конференция, 2023. – С. 138-145
3. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-н/Д: Феникс, 1999. – 512 с.
4. Кичаев, А.А. Психология персонального брендинга / А.А. Кичаев. – М.: Рипол, 2017. – 270 с.
5. Логинова, А.К. Имиджелогия / А.К. Логинова. – СПб.: Лань, 2022. – 44 с.
6. Макнелли, Д. Как выделиться из толпы, или формула персонального брендинга / Д. Макнелли, К.Д. Спик. – М.: Фаир-пресс, 2019. – 192 с.

7. Мушина, Е.В. Имидж современного молодого исследователя / Е.В. Мушина, А.Н. Ксенофонтова // Педагогическое образование: традиции и инновации. – Ростов: Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), 2023. – С. 22-28
8. Мушина, Е.В. Формирование профессионального имиджа молодого исследователя в современных условиях трансформации цифрового общества / Е.В. Мушина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – № 4(49). – С. 112-117
9. Панасюк, А.Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехники / А.Ю. Панасюк. – М.: Издательство «Омега-Л. – 2018. – 266 с.
10. Почепцов, Г.Г. Имиджелогия / Г.Г. Почепцов. – М.: СмарТБук, 2009. – 575 с.
11. Семенова, Л.М. Профессиональный имиджбилдинг на рынке труда / Л.М. Семенова. – М.: Юрайт, 2019. – 243 с.
12. Цветкова, Е.А. Совокупный профессиональный имидж / Е.А. Цветкова // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – № 6. – С. 45-54
13. Шепель, В.М. Имиджелогия. Как нравиться людям / В.М. Шепель. – Москва: Народное образование, 2002. – 613 с.
14. Шепель, В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера: управленч. гуманитарология / В.М. Шепель. – Москва: Финансы и статистика, 1992. – 237 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Одарюк Ирина Васильевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону);

кандидат педагогических наук, доцент Котляренко Юлия Юрьевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону);

кандидат филологических наук, доцент Маруневич Оксана Викторовна

Московский физико-технический институт

(национальный исследовательский университет) (г. Долгопрудный)

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается специфика современной деловой письменной документации. Актуальность темы исследования связана с необходимостью изучения изменений, происходящих в деловой коммуникации и их отражения в письменной форме. Обосновывается потребность современного делового мира в письменном общении. Определяются понятие, типы, структура деловой переписки, а также особенности стиля официально-деловой речи и создаваемого текста. Представлены основания для ведения эффективной письменной деловой коммуникации. Прослеживается взаимосвязь эффективности письменной коммуникации и трансформаций, происходящих в процессе создания современного делового эпистолярия. Представлены рекомендации по обучению ведению эффективной современной деловой переписки студентов технических вузов.

Ключевые слова: деловая коммуникация, деловая переписка, официально-деловой стиль, текст, эффективность коммуникации, трансформации, обучение ведению деловой переписке.

Annotation. This article examines the specifics of modern business written documentation. The relevance of the research topic is associated with the need to study the changes occurring in business communication and their reflection in writing. The need of the modern business world for written communication is substantiated. The concept, types, structure of business correspondence, as well as the features of the style of official business speech and the created text are defined. The grounds for effective written business communication are presented. The relationship between the effectiveness of written communication and the transformations occurring in the process of creating modern business epistolary is traced. Recommendations for teaching students of technical universities to conduct effective modern business correspondence are presented.

Key words: business communication, business correspondence, official business style, text, communication efficiency, transformations, training in business correspondence.

Введение. Возрастающая потребность современного делового мира в ежедневном общении с бизнес-партнерами, способствует расширению коммуникативных процессов как в устной, так и в письменной области. Все острее возникает необходимость письменных средств связи с целью предложения, запроса, уточнения информации, согласования важных вопросов, обсуждения условий сотрудничества, контроля, дополнения или изменения существующих договоренностей и т.д.

Заявленная тема исследования представляется актуальной ввиду того, что коммуникационные процессы традиционно реализуются в процессе социального взаимодействия, осуществляемого между участниками социальной группы, в нашем случае, делового социума. Соответственно, происходящие в данном социуме трансформации, отражаются как в устной, так и в письменной деловой коммуникации. Современные тенденции по развитию деловых отношений, процессы цифровизации, обусловленные расширяющейся технологичностью сегодняшнего мира, ведут к появлению новых средств коммуникации и новейших технологий.

Развитие современного бизнес-мира предполагает ограничение использования традиционных, бумажных вариантов писем, предпочтительными становятся электронные и телефонные способы передачи и обмена информацией, которые при этом признаются официальными документами и, как и прежде, играют большую роль в установленном документном обороте организаций. Исходя из этого, конкурентоспособность специалистов в любой сфере деятельности зависит от владения навыками составления деловой документации, учитывая «присущие деловым партнерам национальные особенности, графическую и композиционную специфику организации письма» [14, С. 98].

Актуальность исследуемой темы обусловлена потребностью в изучении трансформаций, происходящих в организации деловой переписки в современном мире, необходимостью использования появляющихся изменений для эффективного взаимодействия бизнес-партнеров и обучения специалистов правилам ведения деловой корреспонденции. Целью исследования является выявление специфики современной деловой письменной коммуникации, способствующей эффективности делового общения и повышающей конкурентоспособность ее участников.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) определить понятие, типы, структуру делового письма, а также особенности стиля официально-деловой речи и создаваемого текста;

2) проследить влияние изменений, происходящих в процессе создания современной деловой переписки, на эффективность письменной коммуникации;

3) разработать комплекс рекомендаций по обучению студентов технических вузов ведению деловой переписки.

В исследовательскую методологию включены: изучение, анализ, сравнение и систематизация научно-теоретического материала, разработка рекомендаций для повышения эффективности деловой переписки с целью создания конкурентных преимуществ для участников деловой коммуникации.

Изложение основного материала статьи. Потребность в письменном деловом общении обусловлена необходимостью поддержания соответствующих отношений между организациями и не зависит от навыков межличностного общения. Деловая переписка служит доказательством или исторической записью коммерческой деятельности предприятия, фирмы, организации, является недорогим и удобным способом ведения формального общения представителей организации при условии создания и поддержания доброжелательной обстановки.

Отличительной особенностью письменной деловой коммуникации является формализация ее организации. Реализуется письменное деловое общение в процессе социального взаимодействия его участников для достижения важных для делового партнерства целей. Соответственно, деловое общение складывается на основе социальных интересов путем обмена информацией и оформления в документированной форме, т.е. в виде деловых писем.

В научной литературе деловое письмо определяется как «особая разновидность делового текста», «особый способ передачи, отражение определенной производственной ситуации, единство темы, особое графическое и композиционное строение, документальность и объективность изложения, использование средств речевого этикета» [15, С. 4]. При написании делового письма авторами учитываются принципы нормализации, унификации и стандартизации, а также присущие только документному тексту характеристики: «компактность, управляемость, обоснованный отбор и системное представление рекомендуемых языковых средств, их однозначное и одинаковое понимание членами документной коммуникации, отсутствие нарушений, связанных со стилевыми требованиями, предъявляемыми к документным текстам» [7, С. 13-14]. Деловое письмо как официальный регламентированный документ имеет определенный структурный состав и традиционно включает такие компоненты как: заглавие бланка (включающая название/логотип компании-отправителя и её юридические реквизиты); реквизиты адресата и адресанта (в т.ч. физический и/или электронный адрес); дата и место написания письма; ссылка на письмо, на которое даётся ответ; тема; обращение; вступительная формула вежливости; основная часть; заключительная форма вежливости; постскриптум; подпись; должность отправителя; приложения [2, С. 144].

Деловые письма являются наиболее формальным способом коммуникации, применяющим определённые форматы и адресующимся конкретному деловому партнеру или организации. Деловое письмо, созданное в соответствии с канонами ведения деловой документации, определяют принципы коммуникации.

К основным, наиболее часто употребляемым в бизнес-сфере деловым письмам, тип которых зависит от цели или от контекста, относят:

- 1) письмо-запрос;
- 2) письмо-претензия/жалоба;
- 3) письмо-заявление;
- 4) письмо-одобрение /увольнение;
- 5) рекомендательное письмо;
- 6) письмо-обещание и др.

Издавна существуют несколько способов создания официальных писем, как, например, написание от руки или печатание на машинке. Современная технологическая модернизация, все активнее проникающая во все сферы деятельности человека, привела к использованию новых средств деловой переписки, таких как электронная почта и факс.

Коммуникативный аспект является определяющим критерием для жанра деловых писем, поскольку в их основе заложена, в первую очередь, информация. Для точной и понятной передачи информации при написании деловых писем применяют речевые средства, которые соответствуют данной ситуации, точно выражают мысль, способствуют однозначному и правильному пониманию текста документа. Несоответствие требованиям языка, стиля и коммуникативной ситуации затрудняет понимания между деловыми партнерами, что, без сомнения, отрицательно отразится на репутации фирмы и может привести к негативным последствиям в плане сотрудничества.

Еще одним критерием, играющим существенную роль в процессе создания и анализа письменной деловой коммуникации, является коммуникативная ситуация. Являясь инструментом делового общения, письмо обеспечивает процесс коммуникативного взаимодействия: ведение переговоров, поддержание отношений между партнерами, выражение благодарности, соболезнования, предъявление претензии и т.д. Любое деловое письмо создается с определенной коммуникативной целью, которая достигается путем установления и поддержания контакта через передачу заключающуюся в установлении и поддержании контакта через передачу необходимой информации, инициирование и обеспечение диалогичности общения.

Основным критерием оценки делового документа считается его эффективность, определяемая как «практический результат в сфере обращения документа: в управлении, экономике, правовых отношениях или администрировании» [2, С. 64]. Возможность оценки эффективности текста делового письма оценивается с учетом экстралингвистических и лингвистических принципов. По мнению С.П. Кушнерук, экстралингвистическим критерием является сфера функционирования документов; сюда относят, как правило, уровень полномочий и ответственности; место составления и сферу обращения, технические характеристики документа, время функционирования, содержательные особенности, форму документа [7, С. 65-69]. Лингвистическая составляющая включает композицию текста документа, набор лексико-фразеологических и морфолого-синтаксических средств. Лингвистический подход к оценке деловых документов, имеется в виду интерпретация их качественных и количественных показателей, однозначно обусловлен лингвистическим анализом таких элементов текста письма как точность, полнота, логичность, связность и диалогичность.

Современная жизнь все больше переносится в интернет-пространство. В современном деловом мире работа, продажи, решение различных вопросов осуществляется через электронную почту, чаты и мессенджеры. Электронная почта – это новейший формальный метод делового общения, широко используемый в письменном общении, обычно в разговорном стиле. Он применяется, когда необходимо связаться с большой аудиторией в организации. Продолжает использоваться также официальная бумажная переписка (на фирменных бланках, с подписью).

При обучении ведению письменной деловой документации применяют методику обучения письменной деловой речи. Изначально все же изучается структура делового письма. В процессе практической работы по написанию делового письма обучающиеся учатся составлять текст в фиксированной последовательности на основе схемы-основы различных вариаций писем. Сначала делается акцент на такие важные композиционные компоненты как: структура письма, стиль изложения;

заголовок или тема письма, дата, адрес, (если нужно) оформление конверта; формулы вежливости: обращение и прощание, заключительная формула вежливости; вступительный и заключительный абзацы; непосредственно текст письма, подпись исполнителя, необходимые приложения и копии [3, 4, 11].

Следующим, не менее важным этапом процесса обучения деловому письму, является освоение языковых клише, речевых штампов, устойчивых выражений, отдельных слов общеделового плана, специальной терминологии, сокращений и аббревиатур, необходимых для актуализации официально-делового стиля речи. С точки зрения грамматики характерным является преобладание активного залога над пассивным. Синтаксис делового стиля характеризуется употреблением сложных предложений, имеющих зачастую два и более придаточных предложений. Национально-культурные особенности оформления деловых писем на иностранных языках выражаются в особом расположении и порядке следования его составляющих частей. Структура подобных документов стандартна.

Последующий этап обучения включает в себя чтение и анализ образцов документов с целью формирования у студентов понимания процесса реализации коммуникативного намерения в тексте. Особое внимание уделяется следующим аспектам создания делового письма: обращения к деловому партнеру; определенная структура составленного текста письма; соблюдение стилистической корректности формул приветствия и прощания [5, 12]. Электронная форма делового письма создается в соответствии с общепринятыми правилами оформления. Так, актуальные персональные информационные менеджеры (например: Microsoft Outlook, Gmail, eM Client и др.) уже содержат стандартные формы для заполнения. Наиболее часто используемая в целях деловой коммуникации входящая в стандартный список программ Microsoft Office программа Microsoft Outlook содержит в себе соответствующую форму, которую необходимо только заполнить: адреса отправителя, получателя, пассивных получателей (копия или скрытая копия), тема письма, также возможна настройка вставки подписи, должности отправителя, названия и реквизитов компании, в которой работает отправитель [8, 9].

В исследованиях [2, 3, 4, 13] сформированы несколько общих правил деловой переписки в мессенджерах, которые состоят в создании отдельного чата для каждого проекта, обозначения темы в начале переписки, соблюдении правила: одно сообщение – одна мысль, одно задание. Ссылки на дополнительные материалы размещаются сразу в переписке. Отправляемое аудио-сообщение расшифровывается ниже или объясняется цель его отправки и причина необходимости прослушивания. Всеми принятым считается правило: общий чат используется только для общих дискуссий, личные вопросы и замечания отправляются в личный чат. Следует отметить, что эти правила, к сожалению, не всегда соблюдаются.

В электронной деловой корреспонденции активно используются графические знаки, основной функцией которых является передача невербальных сигналов. Актуальными и активно используемыми стали эмодзи, стимулирующие позитивное восприятие на рабочем месте и способствующие расширению возможностей в любой сфере. Зачастую применение эмодзи уже в теме письма приведет к тому, что деловые партнеры с большей вероятностью заинтересуются электронным письмом от бренда. Сегодня появилась даже профессия переводчика эмодзи, в задачи которого входит знание и умение правильного истолкования межкультурных различий в деловой сфере [6, С. 111-115], как, например, интерпретация одного и того же жеста в разных культурах. Если привычный нам жест «окей» в России или Великобритании обозначает одобрение, то в других странах (Франция, Греция, Ирак) его считают оскорбительным [1, С. 105].

Процесс обучения работе с деловой документацией на иностранном языке студентов технических вузов представляется более эффективным при разработке соответствующей методики обучения. Расширение дидактических возможностей обучения актуализируется через использование аутентичной документации соответствующей сферы, учет психолого-педагогических условий, развитие у обучающихся мотивации на основе погружения в профессионально ориентированный контекст деятельности; поэтапное выполнение системы профессионально ориентированных заданий, соответствующих всем этапам технологии, создание студентами профессионального словаря, составляющего основу профессионально ориентированного иноязычного дискурса. В исследованиях [9, 10] представлены и проанализированы разработанные ранее авторами модели обучения ведению деловой документации на русском и иностранном языках, базирующиеся на погружении обучающихся в наиболее значимые профессиональные виды деятельности по определенной специальности и направленные на решение типичных профессионально ориентированных задач на основе анализа, отбора и применения документооборота как на русском, так и на иностранном языках.

В рамках данного исследования считаем необходимым представить некоторые рекомендации по обучению и работе с деловой документацией, которые будут полезны, на наш взгляд, обучающимся и действующим сотрудникам организаций. Процесс реализации рекомендаций предполагает следующие этапы:

- изучение, разграничение и соблюдение норм и правил деловой корреспонденции на русском и иностранных языках в процессе межкультурной коммуникации;
- овладение спецификой деловой переписки в своей профессиональной сфере и корпоративной культуре с целью успешной интеграции;
- осторожное использование графических элементов в деловом общении в академической сфере;
- ограничение или даже отказ от использования эмодзи в процессе ведения сложной и ответственной коммуникации с деловыми партнерами;
- предпочтение в использовании эмодзи, выражающих положительные эмоции и формирующих позитивное восприятие;
- постоянный мониторинг эволюционирующих правил и норм электронной деловой корреспонденции.

Выводы. Понимание особенностей письменной коммуникации и использование рабочих приёмов в процессе обучения способствует повышению эффективности деловой переписки и позволяет создать новое конкурентное преимущество для каждого из выпускников вузов и, в дальнейшем, для участников делового общения. В контексте сближения вузовского образования с рынком труда важно подготовить будущего специалиста к интеграции в корпоративную культуру компании в той индустрии, в которой он будет (потенциально) работать.

В соответствии с преобразованиями, охватившими все сферы современного общества, существенным трансформациям подвергаются и правила создания и ведения современной деловой переписки. Первоочередным изменением является распространение делового электронного письма, которое традиционно создается по основным принципам деловой коммуникации. Однако под влиянием медиа-пространства деловое письмо приобрело некоторые особенности, которые, тем не менее, не лишают его регламентированного характера. Отличительными характеристиками современного делового эпистолярного стали преимущественное применение электронных средств; межкультурная интерференция в условиях многоязычного мира; различия в деловой переписке представителей разных профессиональных сфер и корпоративных культур; активная креолизация текстов электронной деловой коммуникации.

В качестве перспективы для проведения исследований по изучению всего комплекса проблем, связанных с письменной деловой корреспонденцией в рамках межкультурной коммуникации, является разработка конструктивных технологий по обучению созданию деловой переписки, освоению и внедрению их в педагогический процесс с целью формирования у обучающихся умений и навыков эффективной деловой корреспонденции.

Литература:

1. Бугреева, Е.А. «Свой» – «чужой» в деловой переписке: чему учить будущего специалиста / Е.А. Бугреева // Проблемы сохранения и трансляции культуры в цифровую эпоху. Материалы IV международной конференции. – Санкт-Петербург, 2024. – С. 101-110
2. Дьяченко, М.П. Деловое письмо в электронной межкультурной коммуникации / М.П. Дьяченко // Credo expert: транспорт, общество, образование, язык. – 2020. – № 4. – С. 140-150
3. Зверева, Е.Б. Электронная деловая переписка: правила ведения и особенности оформления / Е.Б. Зверева // Молодой ученый. – 2020. – № 45(335). – С. 211-212
4. Игнатъева, Е.С. Правила деловой переписки по электронной почте / Е.С. Игнатъева // Делопроизводство и документооборот на предприятии. – 2020. – № 7. – URL: <https://ignatyeva.ru/articles/506-pravila-delovoj-perepiski-po-elektronnojhttps://ignatyeva.ru/articles/506-pravila-delovoj-perepiski-po-elektronnoj-pochte.html?ysclid=m5lidt0sdu771647512> (дата обращения: 05.01.2025)
5. Колесниченко, А.Н. Обучение английскому языку с помощью онлайн-сервисов / А.Н. Колесниченко // Наука и образование: актуальные вопросы теории и практики. Материалы IV Международной научно-методической конференции. – Самара-Оренбург, 2024. – С. 425-429
6. Космарская, И.В. Формирование строевых элементов письменной интернет-речи (на материале смайлика и эмодзи) / И.В. Космарская // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2021. – № 3(845). – С. 110-121
7. Кушнерук, С.П. Документная лингвистика: учебное пособие, 7-е издание, стереотип. / С.П. Кушнерук. – М.: Флинта: Наука, 2016. – 256 с.
8. Личковаха, Н. Использование онлайн-сервисов для обучения деловой переписке на иностранном языке студентов неязыковых вузов / Н. Личковаха // Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2019. – № 2(22). – С. 210-213
9. Marunovich, O. E-learning and M-learning as tools for enhancing teaching and learning in education: a case study of Russia / O. Marunovich, V. Kolmakova, I. Odaryuk, D. Shalkov // SNS Web of Conferences. International Conference on Economics, Management and Technologies. 2021 (ICEMT 2021). – 2021. – 03007 с.
10. Одарюк, И.В. Преимущества кооперативных методов в профессионально-ориентированном обучении иностранным языкам студентов технических вузов / И.В. Одарюк // Самарский научный вестник. – 2022. – Т. 11. – № 1. – С. 314-319
11. Рязанова, Е.В. Особенности деловой переписки в аспекте коммуникативно-ориентированного обучения английскому языку / Е.В. Рязанова // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в современном иноязычном образовании. – 2024. – № 2. – С. 292-299
12. Смирнова, Н.Б. Обучение деловому письму студентов неязыковых вузов / Н.Б. Смирнова, С.Н. Шарова // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 1(А). – С. 276-283
13. Снигирев, А.В. Виртуальная деловая переписка: тенденции и возможности обучения / А.В. Снигирев, Ю.Б. Феденева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2022. – № 9(467). – С. 206-212
14. Трубникова, Ю.В. Официально-деловой стиль и современный документ: причины и направления трансформации / Ю.В. Трубникова // Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура. – 2019. – № 2. – С. 97-101
15. Федюрко, С.Ю. Стилистические особенности русского делового письма как жанровой разновидности официально-делового стиля: автореф.... канд. филол. наук: 10.02.01 / С.Ю. Федюрко. – Елец, 2002. – 32 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Ольховская Елена Борисовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург);

кандидат педагогических наук, доцент Сапегина Татьяна Алексеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Екатеринбург)

ВОЗМОЖНОСТИ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В СНИЖЕНИИ УРОВНЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается академическая прокрастинация как эмоциональный ответ человека на большое количество незавершенных дел. Анализ методов борьбы с феноменом прокрастинации позволил определить связь с развитием эмоционального интеллекта и логического мышления. Выявлено, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта и логического мышления способствует рациональному распределению своего потенциала, правильной организации досуга, адекватному восприятию действительности. Авторы считают, что внедрение в образовательный процесс по прикладной физической культуре настольного тенниса и шахмат будет способствовать снижению уровня академической прокрастинации у студентов.

Ключевые слова: академическая прокрастинация, студенты, эмоциональный интеллект, логическое мышление, физические упражнения.

Annotation. The article examines academic procrastination as a person's emotional response to a large number of unfinished business. The analysis of methods of combating the phenomenon of procrastination allowed us to determine the relationship with the development of emotional intelligence and logical thinking. It has been revealed that a high level of development of emotional intelligence and logical thinking contributes to the rational distribution of one's potential, proper leisure activities, and an adequate perception of reality. The authors believe that the introduction of table tennis and chess into the educational process of applied physical culture will help reduce the level of academic procrastination among students.

Key words: academic procrastination, students, emotional intelligence, logical thinking, physical exercise.

Введение. Высшее образование является значимым инструментом познания в развитии общества, основным процессом передачи приобретенных знаний и опыта молодому поколению. По окончании высшего учебного заведения студент должен обладать определенными квалификационными навыками и личностными качествами, необходимыми для успешной профессиональной деятельности.

Первостепенной задачей современного образования является создание условий в становлении высококвалифицированных профессионалов, учитывая научные достижения и быстро развивающийся технологический

прогресс. Важно сформировать у студентов субъективные качества личности, которые помогут в реализации их способностей в будущей сфере деятельности [1].

Изложение основного материала статьи. Очень часто в последнее время в средствах массовой информации звучит новое слово «прокрастинация». Интерес к этому явлению в научной среде возник не случайно. В век глобальной цифровизации человеку приходится приспосабливаться к иным условиям существования, которые до недавнего времени для него не были характерны. Особенно стремительное развитие информационных технологий повлияло на подрастающее поколение. Всю необходимую им информацию можно за несколько секунд найти в интернете, поэтому у многих выявляется отсутствие мотивации к напряженному и ежедневному учебному труду, желание отложить на потом сложные дела [2].

Рассмотрим, что же такое «прокрастинация». Прокрастинация – это устойчивое желание перенести дела на другое время, отложив их на неопределенный срок. Возникновение прокрастинации происходит из-за отсутствия мотивации к определенным действиям или к решению какой-либо задачи. Постоянное желание отложить важные дела на неопределенный срок приводит к негативным жизненным ситуациям, могут возникнуть психологические проблемы, что приводит к стрессу, снижению самооценки, нежеланию что-либо делать [3]. Все признаки прокрастинации знакомы почти каждому студенту. Это: все задания выполнять в последний момент, избегать самостоятельно принимать решения, не вступать в конфликты, даже отстаивая свою правоту, не выходить из комфортного состояния.

При прокрастинации студент не снимает с себя ответственность за нереализуемое задание. Психологическое давление, мысли о необходимости все же выполнять работу приводят к стрессовому состоянию. Многие исследования показали, что прокрастинация приводит к негативным психологическим процессам, таким как – депрессия, синдром хронической усталости, возникают проблемы со здоровьем.

Причины прокрастинации бывают достаточно просты:

- неспособность самому принимать сложные решения;
- боязнь значительных жизненных изменений;
- отсутствие личной заинтересованности;
- недостаток знаний и навыков планирования;
- слабо развитое критическое мышление.

Нет общего взгляда на происхождение прокрастинации, ее воздействия на организм человека и технологий, позволяющих бороться с этим явлением. Опираясь на исследования русских и зарубежных ученых, можно сделать выводы, что прокрастинация это эмоциональный ответ человека на большое количество незавершенных дел.

С физиологической точки зрения основным фактором является противоборство двух областей головного мозга: лимбической системы и префронтальной коры. Первая из которых ответственна за эмоциональный интеллект и желание испытывать наслаждение в данный момент. Вторая отвечает за логическое мышление, желание спланировать и принятие выверенных решений.

Психологическим фактором прокрастинации можно определить боязнь принятия новых, сложных решений, отсутствие полной уверенности в успешном завершении начатого дела.

Существуют различные разновидности прокрастинации.

Бытовая, когда обычные домашние дела откладываются на более поздний срок, прокрастинация принятия важных решений, невротическая и академическая.

В нашей работе нас больше всего интересует академическая прокрастинация. Академический тип прокрастинации – это когда учебные задания откладываются на самый последний момент, выполнение курсовых работ, подготовка к экзаменам – все выполняется непосредственно перед сдачей. В этом случае прокрастинация напрямую зависит от мотивации студента [5].

Конкретных рекомендаций, обеспечивающих избавление от прокрастинации, не существует. Есть некоторые методики, способные снизить уровень прокрастинации у данного человека для увеличения чувства удовлетворения от учебы, для снижения уровня стресса, но это все индивидуально.

Большинство исследователей данного феномена предлагают несколько методов борьбы с прокрастинацией которые выделены в две группы: первая связана с переносом начала действия при решении учебных задач, вторая – с оттягиванием срока принятия решения. В первой ситуации необходимо тренировать силу воли, дисциплинированность, самоконтроль. Во втором случае важно научиться преодолевать неуверенность в себе [3].

Анализ научных публикаций позволил выявить следующие методы борьбы с феноменом прокрастинации.

Воспитание целеустремленности и трудолюбия. Важно научиться получать удовольствие от выполненного задания, позитивно оценивать свои действия.

Умение правильно планировать свое время. План работы должен быть действительно осуществим.

Важно уметь рационально распределять свои возможности и силы.

Анализируя методы борьбы с феноменом прокрастинации, была замечена связь с развитием эмоционального интеллекта и логического мышления. Выявлено, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта и логического мышления способствует рациональному распределению своих возможностей, правильному планированию распорядка дня, адекватному восприятию окружающего мира.

Одним из аспектов эмоционального интеллекта является способность не только распознавать свои эмоции, подавляя, побуждая и направляя их в нужном направлении, но и умение координировать свое мышление, управляя своими действиями, активизируя работу мозга с помощью эмоций.

Развитый эмоциональный интеллект дает возможность осознавать произошедшее, понять, как необходимо действовать, чтобы исправить ошибки. Эмоциональный интеллект позволяет регулировать свое поведение, быть дисциплинированным, сконцентрированным на решении наиболее существенной задачи.

Высокоразвитый эмоциональный интеллект включает в себя такие личностные характеристики как самосознание, саморегуляция, мотивация. Эти качественные характеристики комплексно помогают человеку принимать важные решения и решать возникшие проблемы.

Формирование самосознания происходит под воздействием склада мышления и стиля жизни, когда от человека требуется внутренняя самодисциплина, контроль за своими действиями и поступками [4].

Высокоразвитый эмоциональный интеллект позволяет студенту управлять своими эмоциями, рационально планировать свои действия, мотивировать на выполнение необходимых заданий, действуя по своей воле, независимо от внешних воздействий. Задача педагога создать условия для развития эмоционального интеллекта у студентов на занятиях, что поможет им в снижении уровня прокрастинации.

Мотивация и принятие решений у студентов с высоко развитым эмоциональным интеллектом не зависит от эмоционального состояния.

Человек способный мыслить рационально, находит оптимальный выход для решения проблемы. Логическое мышление позволяет выявить проблему, найти действенные способы ее устранения. Ряд логических размышлений дает возможность выбрать наиболее эффективные методы для устранения проблемы. Логическая мыслительная деятельность как сознательная активность человека направлена на его саморазвитие.

Образовательный процесс в высшем учебном заведении рассматривается как совершенствование физических и психических характеристик студентов [6].

Целью нашего исследования является выявление потенциальных возможностей прикладной физической культуры в личностном становлении студентов посредством развития эмоционального интеллекта и логического мышления, и установление связи между эмоциональным интеллектом, логическим мышлением и снижением уровня прокрастинации у студентов.

Одним из путей решения этой проблемы стало внедрение в образовательный процесс по прикладной физической культуре настольного тенниса и шахмат.

Гипотезой нашего исследования является предположение, что внедрение в образовательный процесс по прикладной физической культуре настольного тенниса и шахмат будет способствовать снижению уровня академической прокрастинации у студентов.

В работе использовались эмпирические методы исследования: опрос, анкетирование, тестирование с помощью теста Холла. В исследовании принимали участие студенты первого курса Психолого-педагогического института РГППУ, всего 44 человека. Были определены две группы – экспериментальная (20 студентов) и контрольная (24 студента).

В рамках исследования в образовательный процесс экспериментальной группы на занятиях по прикладной физической культуре были включены настольный теннис и шахматы. Студенты контрольной группы занимались по основной рабочей программе «Прикладная физическая культура». Эксперимент проводился в течении учебного года. По окончании эксперимента студенты прошли повторное тестирование и анкетирование.

Исследование проводилось посредством сравнения уровня развития логического мышления и эмоционального интеллекта у студентов 1 курса на начало первого и в конце второго семестра, после включения в образовательный процесс настольного тенниса и шахмат.

Внедрение в образовательный процесс настольного тенниса развивает у студентов способность произвольно регулировать свои эмоции, мотивировать на выполнение определенных действий, стимулировать мозговую деятельность с помощью эмоций.

Игра в шахматы способствует развитию теоретического мышления. Во время игры студенты учатся анализировать создавшуюся ситуацию, планировать дальнейшие действия. Вариативность игровых диспозиций способствует формированию логического мышления.

Уровень развития эмоционального интеллекта определялся с помощью теста Холла, где особое внимание было уделено самомотивации, т.е. способностью произвольного управления своими эмоциями.

Степень развития (частичного) фрагментарного эмоционального интеллекта у студентов 1 курса на начальном этапе находился на низком уровне проявления. Первокурсники способны воспринимать и чувствовать свои эмоции, но управлять ими и контролировать в достаточной мере они не способны. К концу 2 семестра результаты исследования показали, уровень развития эмоционального интеллекта увеличился до среднего уровня у студентов, регулярно посещавших практические занятия. Студенты способны самостоятельно управлять своими эмоциями, возросла эмоциональная подготовленность.

Уровень развития логического мышления определялся опытным путем с использованием различных методов: тестирование, повторные опросы, личное общение, оценка педагогов.

Уровень снижения академического типа прокрастинации выявлялся с помощью анкетирования.

Ведущим методом исследования мы определили метод тестирования когнитивных способностей, который дает объективную оценку в развитии логического мышления у студентов, а также сравнительный анализ оценочных показателей на начало учебного года и после окончания 1 курса.

Было выявлено, что после включения в образовательный процесс по прикладной физической культуре, когнитивные способности студентов улучшились, что отразилось на росте логического мышления.

Опрос позволил определить, что студентам стало проще разбираться в сложных дисциплинах, где необходимы навыки аналитического мышления, логики, студенты научились планировать и прогнозировать свою деятельность, стали более дисциплинированы.

Анкетирование студентов в конце первого года обучения, в образовательный процесс которых были включены шахматы и настольный теннис, показало, что уровень академического типа прокрастинации заметно снизился.

Студенты старались вовремя выполнять домашние задания, не переноса на отдаленные сроки, стали получать удовольствие от сделанной работы, реально оценивать свои силы и эффективно планировать свое время.

Выводы. Результаты исследования показали эффективность внедрения в образовательный процесс по прикладной физической культуре настольного тенниса и шахмат для борьбы с академической прокрастинацией у студентов первого курса.

Занятия шахматами и настольным теннисом помогли студентам в реализации точного планирования своих действий, поднять мотивацию к выполнению определенных поступков, самостоятельно и логично ставить перед собой реальные цели и успешно их выполнять.

Литература:

1. Алтынова, Н.В. Пути совершенствования процесса формирования физической готовности студентов к предстоящей профессиональной деятельности / Н.В. Алтынова, В.К. Таланцева, Н.Н. Пьянзина // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – С. 26-30
2. Батуева, А.А. Влияние спортивных игр на организм человека / А.А. Батуева, И.М. Хабибуллин // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2019. – № 5-1(33). – С. 65-68
3. Ваапова, Э.Р. Феноменология явления прокрастинации / Э.Р. Ваапова // Синергия наук. – 2020. – № 53. – С. 692-697
4. Ильина, Н.Л. Влияние физической культуры на психологическое благополучие человека / Н.Л. Ильина // Ученые записки Университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 12. – С. 69-73
5. Кохан, Н.В. Влияние прокрастинации на учебный процесс / Н.В. Кохан, К.А. Путинцева // Молодой ученый. – 2020. – № 34(324). – С. 115-117
6. Пономарева, Л.И. Практико-ориентированные механизмы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности / Л.И. Пономарева, Н.Ю. Ган // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Научный журнал: Ялта: РИО ГПА, 2021. – № 72(4). – С. 218-221

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОЦИУМЕ**

Аннотация. Статья посвящена исследованию межличностных и межкультурных коммуникаций старшеклассников в образовательном процессе. В эпоху глобализации, когда мир становится всё более взаимосвязанным, межличностные и межкультурные коммуникативные навыки выходят на передний план как ключевые компетенции для индивидов в множестве областей жизни. Способность эффективно коммуницировать и взаимодействовать с людьми из различных культур становится неотъемлемой частью успешной адаптации и взаимопонимания человека в современном мире. Современное общество характеризуется беспрецедентным уровнем мобильности и технологической связанности, что приводит к повышенному взаимодействию между культурами. Это взаимодействие, хотя и открывает новые возможности для личностного и коллективного развития, также несет в себе потенциальные конфликты и непонимание, порожаемые культурными различиями. В этом контексте межкультурное образование становится фундаментальным аспектом подготовки молодежи к эффективной и гармоничной жизни в глобализованном мире. Цель данной статьи заключается в оценке практических примеров и результатов исследований коммуникативной толерантности и социальной эмпатии обучающихся. Данные диагностики широко применяются в вопросах исследований культурного многообразия социума, норм поведения в мультикультурной среде и межличностному взаимодействию обучающихся. Актуальность исследования заключается в том, развитие межличностных и межкультурных коммуникативных навыков в условиях образовательной деятельности помогает обучающимся не только улучшить свои общие коммуникативные способности, но и способствует развитию важных социальных навыков. Среди них можем выделить такие качества как эмпатия, критическое мышление, толерантность, ответственность и т.д.

Ключевые слова: старшеклассник, способность, взаимодействие, межкультурная коммуникация, социум, социально значимые навыки, развитие.

Annotation. The article is devoted to the study of interpersonal and intercultural communications of high school students in the educational process. In the era of globalization, when the world is becoming more interconnected, interpersonal and intercultural communication skills are coming to the fore as key competencies for individuals in many areas of life. The ability to effectively communicate and interact with people from different cultures is becoming an integral part of successful adaptation and mutual understanding of a person in the modern world. Modern society is characterized by an unprecedented level of mobility and technological connectivity, which leads to increased interaction between cultures. This interaction, although it opens up new opportunities for personal and collective development, also carries potential conflicts and misunderstandings generated by cultural differences. In this context, intercultural education is becoming a fundamental aspect of preparing young people for an effective and harmonious life in a globalized world. The purpose of this article is to evaluate practical examples and research results on students' communicative tolerance and social empathy. Diagnostic data are widely used in research on the cultural diversity of society, norms of behavior in a multicultural environment and interpersonal interaction of students. The relevance of the research lies in the development of interpersonal and intercultural communication skills in the context of educational activities helps students not only improve their general communication skills, but also contributes to the development of important social skills. Among them, we can single out such qualities as empathy, critical thinking, tolerance, responsibility, etc.

Key words: high school student, ability, interaction, intercultural communication, society, socially significant skills, development.

Введение. В настоящее время актуальность исследования в вопросах межличностной и межкультурной коммуникации возрастает с стремительными переменами и развитием общества в различных сферах жизнедеятельности. Как мы понимаем, социум сейчас находится под воздействием информационного потока как основного источника развития человечества. Это обуславливается тем, что молодежь в основном получает стремительное развитие и тренды от информационных ресурсов, через которых формируется духовно-нравственные, интеллектуальные, социальные ценности и интересы. Таким образом, формирование и развитие социально значимых качеств современного молодого поколения находится в постоянной трансформации. Исследование ставит вопрос перед обществом, что необходимо осознавать условия развития базовых ценностей молодежи и помочь корректировать их в процессе учитывая опыт и понимание новой реальности [2, С. 37].

По Л.С. Выготскому и А.Н. Леонтьеву под понятием межличностной коммуникации мы выделяем теорию речевой деятельности, фактором которых является мотив и цель. Мотив через коммуникативный процесс выполняет функцию побуждения субъекта к активности, тем самым может способствовать обмену информацией. Также и межкультурная коммуникация, которая представляет собой инструмент воздействия на различные культуры в современном мире. Сейчас, в эпоху глобализации как таковых барьеров пространства и времени не существует благодаря информационным технологиям. Поэтому границы общения и коммуникации на любом уровне приобрели открытость. И более уязвимой средой является растущая молодежь, которая легко и в большем объеме получает и воспринимает информацию. В связи с отсутствием накопленного опыта, у каждого молодого человека по получению определенной информации может быть сформирована своя картина мира, которая возможно будет противоречить и искажать общественным нормам.

В условиях поликультурного общества, с многообразием норм, ценностей и социальных установок понимание индивидуальности различных человека, умение взаимодействовать с окружающими, чувство доброжелательности, терпимости, готовность принять других людей, их традиции и обычаи должны иметь фундаментальный характер для детей и молодежи.

Возрастные особенности старшеклассников представляют собой гибкость и открытость к толерантному взаимодействию. У них в этом возрасте только формируются жизненные ориентиры, развиваются социальные нормы и ценности, ищут себя, чтобы реализоваться в жизни. Формирование и развитие межличностной, межкультурной коммуникации напрямую связаны с современными вызовами социальной организации общества. Анализ теоретических источников показал, что усиление организационно-воспитательных форм для решения данных вопросов среди подрастающего поколения требует более глубокого изучения и целостного подхода для обеспечения данного процесса.

В контексте образовательной среды, нацеленной на формирование межкультурной и межличностной коммуникации, объектом педагогической деятельности, выступает не только сам подросток, но и те условия окружающей среды, которые педагоги должны создавать для развития данных качеств. Особое внимание следует уделять окружающим факторам, созданию атмосферы для обучающегося. Это подчеркивает важность создания таких организационно-педагогических условий, где растущее поколение сможет научиться взаимодействовать, уважать различия и развивать навыки коммуникации и сотрудничества. Открытость, готовность к диалогу среди обучающихся формируется путем комплексного

деятельностного подхода, включающего практическую и теоретическую работу, направленного на каждого обучающегося [4, С. 244].

В процессе исследования нами было выявлено ряд препятствий, которые существуют в педагогической практике:

- недостаточный уровень развития способностей подростков оценивать свои действия и поведения в процессе общения;
- незнание либо стереотипное отношение к представителям разных культур;
- непримиримость и интолерантность родителей, которые передают пример своим детям;
- недостаточность и отсутствие тех условий, где ребенок мог бы получить навыки межкультурного и межличностного общения;

- смешанность и разнородность обучающихся;
- отсутствие технологий и методов по формированию и развитию навыков межкультурного и межличностного общения.

С учетом выделенных проблем педагогических условий воспитания межкультурного и межличностного общения старшеклассников в образовательной организации выдвигает определенные пути решения такие как: тесное взаимодействие с детьми разных культур, вовлечение родителей в организационно-воспитательный процесс, получение опыта поликультурного взаимодействия за пределами школы, использование интересных форм проведения мероприятий, встреч, дебатов, игр и т.д.

Таким образом, грамотное создание и обеспечение организационно-педагогических условий для подрастающего поколения позволит позитивно повлиять на формирование не только навыков межличностной и межкультурной коммуникации, но и для построения эффективного взаимодействия в социуме.

Изложение основного материала статьи. Современная образовательная система предлагает множество разнообразных подходов и методов для обучения межкультурной коммуникации обучающихся. Наиболее результативным из них считается анализ фактов, который позволяет диагностировать конкретные ситуации в области межкультурного общения. Этот метод способствует активному использованию всех имеющихся знаний и навыков, что необходимо для успешного преодоления культурных недопониманий.

В ходе исследования были задействованы старшеклассники МОБУ «Гимназии «Центра глобального образования» города Якутска и МБОУ «Чурапчинская СОШ имени С.А. Новгородова» с. Чурапча Чурапчинского района. Для более четкого понимания овладения обучающимися вышеперечисленными навыками были выбраны два типа образовательных организаций – это городская гимназия и общеобразовательная сельская школа. Нами был использован смешанный метод исследования, который сочетал качественные и количественные подходы для обеспечения многоаспектного анализа развития межличностных и межкультурных коммуникативных навыков у старшеклассников. В опросе всего приняли 70 учащихся 10 классов.

В исследовании нами были использованы диагностика коммуникативной толерантности В.В. Бойко и диагностика социальной эмпатии [3, С. 63].

Выбор данных диагностик был обусловлен тем, что исследование коммуникативной толерантности и эмпатии в общении выделяют ситуативную, типологическую, профессиональную и общую составляющую, которая проявляется в сознании и поведении каждого человека. Поэтому, определение восприятия личности другого, эмпатии и поддержки, доверительного контакта и диалога с окружающими выступили основной задачей нашего исследования.

В диагностике коммуникативной эмпатии обучающиеся оценили себя в девяти предложенных ситуациях взаимодействия с другими людьми. Внутри ситуаций были предложены по 5 суждений, где ставили оценки от 0 до 3 баллов. Чем было больше баллов по конкретному признаку, тем означало низкую терпимость к людям в данном аспекте. По результатам всех 9 ситуаций мы определили уровень общей коммуникативной толерантности. По общему итогу вышло всего 109 баллов, что свидетельствовало о нетерпимости к окружающим выше среднего, т.е. низкий уровень коммуникативной толерантности (Рис.1). Здесь можно прийти к выводу, что современная молодежь может быть более инфантильной, эмоционально незрелой и с нарушенными механизмами социализации. Что подтверждает тему нашего исследования, формировать и развивать межличностную и межкультурную коммуникацию для построения эффективного взаимодействия в социуме.

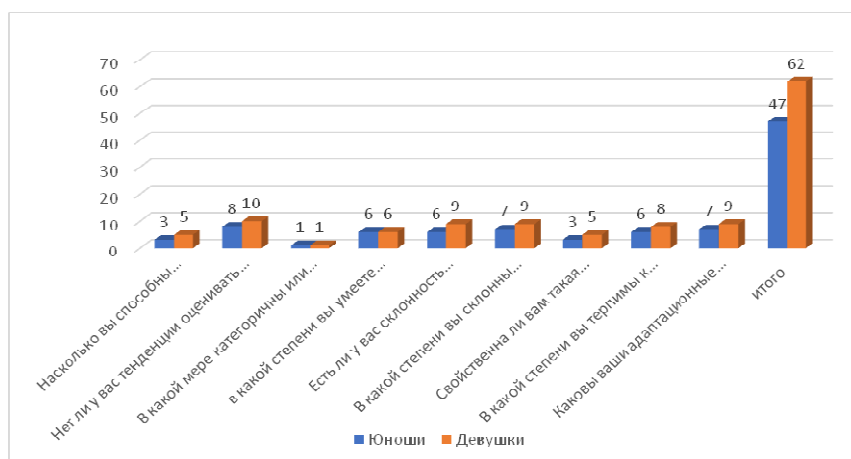


Рисунок 1. Диагностика коммуникативной толерантности (В.В. Бойко)

А в диагностике социальной эмпатии респонденты отвечали на 33 вопроса, в котором были отражены различные ситуации и утверждения. Целью диагностики было получение индекса эмпатийности, отзывчивости на переживание других людей, сочувствия и т.д. Ответы респондентов разделили по половым признакам, юноши и девушки отдельно. Например, опросник включал такие вопросы как «Меня огорчает, когда я вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди людей одиноко», «На мое настроение сильно влияют окружающие люди», «Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей», «Я могу оставаться равнодушным (равнодушной) к любому волнению вокруг» и т.д.

Чтобы получить индекс эмпатийности, мы сверили полученные ответы с «ключом», который по определенным утверждениям должны были совпадать с ответами испытуемых. Таким образом, мы получили три уровня эмпатических

тенденций старшеклассников: высокий, средний, низкий. Ответы юношей и девушек показали разные итоги, у последних он наиболее ярко выражен.

Общие итоги показали 25 баллов, что определил высокий уровень у юношей и средний уровень у девушек (Рисунок 2).

Таблица 1

Таблица интерпретации индекса эмпатийности у старшеклассников

Пол	Уровни эмпатических тенденций		
	Высокий	Средний	Низкий
Юноши	33-25	24-17	16-8
Девушки	33-29	28-22	21-12

Итоги диагностики в целом показали положительный результат, который продемонстрировал эмоциональный отклик от респондентов.

Также, качественный аспект исследования представлял собой полиструктурированные групповые интервью, когда как количественный аспект основывался на вышеупомянутых опросах, относящихся на измерение уровня межкультурной компетентности учащихся.

Интервью были проведены для разных групп, направленные на понимание их восприятия и опыта участия в исследовании. Каждое интервью включало от 4 до 7 участников и продолжался примерно 30-45 минут. Интервью включало такие вопросы как «Понравилось ли вам принимать участие в опросе?», «Удовлетворены ли результатами диагностик?», «Долго ли раздумывали ответы?», «Было ли интересно узнать про свое мнение?». Старшеклассники активно отвечали на вопросы интервью, было больше тех, кто охотно делились своими эмоциями. Таким образом, в результате проведения исследования выявлено, что важно формировать межличностную и межкультурную коммуникацию, которая представляет собой коммуникативную толерантность и социальную эмпатию среди подрастающего поколения. Ведь успешное межкультурное общение и взаимодействие не только будет способствовать личностному росту и развитию молодых людей, но и играть ключевую роль в подготовке их к успешной жизни и карьере.

Выводы. Проведенное исследование подчеркнуло важность его дальнейшего изучения и исследования. Для повышения уровня данных социально значимых качеств необходимо усилить использование различных эффективных интерактивных методов обучения и воспитания, технологическое взаимодействие и межкультурный обмен в развитии межличностных и межкультурных коммуникативных навыков у старшеклассников.

Поскольку, в исследовании принимали участие обучающиеся с городского и районного социумов, также необходимо обратить внимание на уровень социализации, уровень коммуникации и т.д. Таким образом, для улучшения текущей ситуации в образовательной сфере рекомендуется увеличить количество и качество межкультурных обменов и практических взаимодействий, посодействовать разработке и внедрению образовательных и воспитательных программ, нацеленных на развитие межкультурной компетентности с раннего возраста.

Такая необходимость текущего исследования обусловлена острым спросом на эффективные методы и подходы к обучению межличностной и межкультурной коммуникации в школьной среде. Результаты исследования требуют дальнейшего глубокого анализа через комплексный подход, включающий изучение теоретических основ, анализ практических примеров и оценку эффективности различных образовательных стратегий, которые в будущем помогут способствовать развитию более инклюзивного и толерантного общества.

Литература:

1. Битинас, Б.П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы / Б.П. Битинас, Л.И. Катаева // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 10-15
2. Бонкало, С.В. Жизненная позиция подростков как основа их саморазвития и самореализации / С.В. Бонкало. – М., 2012. – С. 37-38
3. Брызжева, Н.В. Толерантность как атрибут современной жизни: понятие и принципы формирования: Методическое пособие / Н.В. Брызжева, А.И. Григорьева, Е.С. Арбузова. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2017. – 208 с.
4. Зимняя, И.А. Деятельностный подход как основа организации образовательного процесса / [И.А. Зимняя]; под ред. И.А. Зимней // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): в 2 кн. Кн. 1. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 244-252
5. Корякина, А.А. Межкультурная коммуникация в образовании / А.А. Корякина, А.В. Пудова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhkulturnaya-kommunikatsiya-v-obrazovanii/viewer>
6. Репринцев, А.В. Развитие теории социально-нравственного воспитания молодежи в исследованиях И.Е. Булатникова / А.В. Репринцев // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2018. – № 2(46). – URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/2544 (дата обращения: 22.09.2021)
7. Русских, Н.Б. Формирование социально-значимых качеств личности старшеклассников в условиях дифференцированного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Наталья Борисовна Русских. – Киров, 2001. – 25 с.
8. Сухоруков, И.С. Социокультурная среда в системе факторов формирования этнокультурной идентичности подростков: кто воспитает гражданина и патриота? / [И.С. Сухоруков]; науч. ред. Е.А. Александрова // Этнокультурное образование в современном мире: сб. ст. – Саратов: СГУ, 2017. – С. 710-733

УДК 37.022

кандидат педагогических наук, доцент Остыловская Оксана Анатольевна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, доцент Манушкина Маргарита Михайловна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);
учитель начальных классов Плотникова Евгения Валерьевна
 Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
 школа № 2 имени Ю.А. Гагарина (г. Дивногорск)

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ СОЦИО-ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию применения социо-игровой технологии как эффективного метода развития коммуникативных умений у младших школьников. Представлен её потенциал в создании благоприятной образовательной среды. Особое внимание уделяется разработанной авторами программе, состоящей из 16 занятий, направленных на формирование умений договариваться, задавать вопросы, учитывать различные точки зрения, а также осуществлять само- и взаимоконтроль. Исследование основано на экспериментальной работе с группой учащихся 1 класса, в ходе которой применялись методы наблюдения, диагностических бесед и анализа продуктов деятельности. Результаты исследования демонстрируют значительную положительную динамику в развитии всех исследуемых коммуникативных умений, включая активизацию речевого взаимодействия. Установлено, что социо-игровая технология способствует формированию таких качеств, как открытость, общительность и уверенность в себе. Успех программы обусловлен её принципами, последовательным усложнением заданий и игровой формой обучения. Полученные данные свидетельствуют о перспективности использования социо-игровой технологии в образовательном процессе для повышения коммуникативной компетентности младших школьников.

Ключевые слова: социо-игровая технология, коммуникативные умения, образовательная среда, программа развития, младшие школьники.

Annotation. This article explores the application of socio-game technology as an effective method for developing communication skills in primary school children. It presents its potential in creating a favorable educational environment. Particular attention is given to a program developed by the authors, consisting of 16 lessons, aimed at fostering skills in negotiating, asking questions, considering different perspectives, and implementing self- and peer-control. The study is based on experimental work with a group of 5th-grade students, during which methods of observation, diagnostic interviews, and analysis of work products were used. The results of the study demonstrate a significant positive dynamic in the development of all the communication skills studied, including the activation of verbal interaction. It has been established that socio-game technology contributes to the formation of qualities such as openness, sociability, and self-confidence. The success of the program is due to its principles, the gradual increase in the complexity of tasks, and the playful form of learning. The data obtained indicate the promising nature of using socio-game technology in the educational process to improve the communicative competence of primary school children.

Key words: socio-game technology, communication skills, educational environment, development program, primary school children.

Введение. В современном образовательном процессе, в части развития личностных качеств и умений, особое внимание уделяется коммуникативной компетентности младших школьников. Способность эффективно общаться, договариваться, выражать свое мнение и учитывать мнения других является залогом успешной адаптации в обществе, продуктивного обучения и гармоничного развития личности [1]. Исследования показывают, что у младших школьников часто возникают затруднения в этих действиях, есть дефициты личностного самоопределения, которые обусловлены незрелостью эмоционально-волевой сферы [2, 3]. Таким образом, есть необходимость разработки и внедрения специализированных программ, направленных на формирование коммуникативных умений.

Наряду с необходимостью развития коммуникативных навыков, стоит подчеркнуть важность создания в образовательной среде условий, способствующих формированию не только умений, но и потребности в общении. Младшие школьники, как правило, обладают высокой степенью любознательности и открытости к взаимодействию, однако часто сталкиваются с трудностями в выражении своих мыслей, понимании эмоционального состояния собеседника и разрешении конфликтных ситуаций. Поэтому, педагогическая задача заключается не только в обучении детей конкретным коммуникативным техникам, но и в создании такой образовательной среды, где общение станет естественной и неотъемлемой частью процесса обучения и межличностных отношений.

В статье представлен опыт реализации одной из таких программ, в которой за основу ее разработки была взята социо-игровая методика. Авторы методики Е.Е. Шулешко, А.П. Ершова и В.М. Букатов определяют ключевое отличие социо-игровой методики в передаче функции оценивания от учителя детям, что превращает учебный процесс в увлекательную игру, мотивирующую детей к активному участию и совершенствованию таким образом, в том числе, и коммуникативных умений [4]. Для успешного применения этой технологии необходимо придерживаться следующих идей и правил, лежащих в ее основе:

- отказ от роли судьи: учитель выступает не как оценивающий, а как советчик и организатор игровой деятельности, передавая функцию оценивания самим детям. Это стимулирует самоанализ и взаимопомощь;
- полифония: допускается одновременная работа над несколькими задачами, что позволяет учитывать индивидуальные особенности детей и их разнообразные знания и опыт;
- равномерность принципов и приемов: нет жесткой иерархии между общими принципами и конкретными приемами. Каждый прием ценен и может быть возведен в принцип, порождая новые варианты;
- работа в микрогруппах: дети делятся на небольшие группы (тройки, шестерки), что способствует развитию коммуникативных навыков, сотрудничества и самооценки в сравнении с другими;
- единство дела и потехи: учебная деятельность организуется как игра, где «дело» (учебный материал) и «потеха» (развлечение) неотделимы друг от друга, обеспечивая высокую мотивацию и сохраняя здоровье детей;
- равноправие заинтересованности: в игре должны быть заинтересованы как дети, так и взрослый. Учитель должен быть увлечен процессом так же, как и ученики.

Изложение основного материала статьи. Разработанная программа реализовывалась в течение четырех месяцев с группой учащихся 1 класса в количестве 26 человек. Занятия проводились один раз в неделю, продолжительностью 40 минут каждое. В основу программы были положены принципы социо-игровой технологии:

- принцип управления детским коллективом через систему малых групп: участники работали в малых группах, что создавало благоприятную атмосферу для обмена знаниями и взаимопомощи;
- принцип равноправия взрослого и ребенка: ведущий выступал в роли соучастника, готового к взаимодействию и открытого для ошибок;
- принцип использования ребенком знаний, накопленных прошлым жизненным опытом: программа поощряла использование личного опыта учащихся;
- принцип практической полифонии: обучение строилось на многообразии видов деятельности;
- принцип неразделимости дела и потехи: игровая форма способствовала вовлеченности и эффективности обучения;
- принцип права на ошибку: акцент делался на активности и не допускал страха перед ошибками.

Структура занятий включала следующие элементы:

- приветствие: создание положительного настроения (3-4 минуты);
- разминка: снятие мышечного и психического напряжения (5 минут);
- основная часть: работа над развитием коммуникативных умений (20 минут);
- релаксация и рефлексия: обсуждение полученного опыта (7-9 минут);
- ритуал прощания: эмоциональное расслабление и оценка работы (3-4 минуты).

Программа была разделена на пять этапов: ознакомительный, «парное партнерство», «микрогруппы», «общегрупповой» и завершающий. Каждый этап был направлен на постепенное усложнение взаимодействия и развитие коммуникативных умений.

В рамках ознакомительного этапа основной целью было создание доверительной и дружелюбной атмосферы в группе. Дети учились работать в малых группах, принимали общие правила игры и поведения. На данном этапе использовались простые игры на знакомство, взаимодействие и формирование позитивного настроения.

Этап «парное партнерство» был направлен на развитие умения сотрудничать в паре. Учащиеся учились совместно решать учебные задачи, договариваться и находить компромиссы. Использовались игры на взаимодействие, такие как «зеркало», «найди пару» и др. задания, требующие совместного решения.

Этап «внутри микрогрупп» расширял сферу взаимодействия. Дети работали в малых группах по 3-4 человека, что требовало от них умения распределять роли, договариваться, приходить к общему решению и учитывать мнение каждого участника. На данном этапе использовались игровые задания, где каждый участник вносил свой вклад в общий результат.

Этап «общегрупповой» был направлен на развитие коммуникации в большом коллективе. Учащиеся учились работать со всей группой, представлять результаты своей работы, принимать участие в общих дискуссиях и обсуждениях. Использовались групповые игры, театрализация, создание общих проектов.

Завершающий этап был направлен на рефлексии, закрепление полученных навыков и подведение итогов. Дети участвовали в итоговых играх, обсуждали свои достижения и трудности, делились впечатлениями и планами на будущее.

Для оценки эффективности программы использовались следующие методы:

- наблюдение: за поведением детей в процессе занятий, динамикой их взаимодействия в группах и вне их;
- диагностические беседы: с учащимися, нацеленные на выявление их представлений о сотрудничестве и коммуникации;
- анализ продуктов деятельности: анализ заданий, выполненных школьниками в ходе занятий;
- входящая и итоговая диагностика: для оценки уровня сформированности коммуникативных умений до и после реализации программы.

По итогам реализации программы и проведенного исследования были получены следующие результаты, представленные в виде динамики развития коммуникативных умений:

1. Динамика развития умения договариваться:

В начале исследования: наблюдались затруднения в согласовании действий, споры и конфликты при выполнении групповых заданий. Дети часто стремились настоять на своем мнении, не слушая аргументы других.

После реализации программы: заметно возросло умение договариваться, приходить к общему решению путем обсуждения и компромисса. Дети стали активнее выражать свое мнение, но при этом научились слушать и слышать других. В групповых заданиях уменьшилось количество конфликтов, повысилась эффективность совместной работы. Учащиеся стали более гибкими в своих позициях и готовы были находить решения, устраивающие всех.

2. Динамика развития умения задавать вопросы:

В начале исследования: многие учащиеся испытывали трудности с формулировкой вопросов, они стеснялись переспрашивать и уточнять детали. Вопросы, задаваемые детьми, носили в основном репродуктивный характер (воспроизведение информации).

После реализации программы: учащиеся стали более активно задавать вопросы для уточнения условий заданий, прояснения позиций других участников. Вопросы стали более глубокими и осмысленными, направленными на понимание сути проблемы. Учащиеся стали менее стеснительными и более уверенными в своих способностях.

3. Динамика развития умения учитывать разные мнения:

В начале исследования: учащиеся были склонны игнорировать или отвергать мнения, отличающиеся от их собственных. С трудом принимали иные точки зрения.

После реализации программы: наблюдалось повышение толерантности к мнениям других, учащиеся стали более открытыми к чужим взглядам. Дети научились аргументировать свои позиции, опираясь на логику и факты. В групповых обсуждениях стало заметно, что учащиеся учатся принимать во внимание доводы других, даже если они противоречат их собственным.

4. Динамика развития умения осуществлять само- и взаимоконтроль:

В начале исследования: учащиеся часто не замечали ошибок, допускаемых ими и их товарищами в процессе работы. Не умели анализировать и оценивать свои действия и действия других.

После реализации программы: улучшились навыки самоконтроля, учащиеся стали более внимательны к деталям и процессу работы. Также повысился уровень взаимоконтроля – учащиеся научились давать конструктивную обратную связь друг другу, помогать исправлять ошибки. В результате, групповая работа стала более эффективной и качественной.

5. Активизация речевого взаимодействия:

В результате участия в программе наблюдалась активизация диалогической и монологической речи. Учащиеся стали более свободно и выразительно общаться, как с сверстниками, так и со взрослыми. Увеличился словарный запас и умение использовать разнообразные языковые средства для выражения своих мыслей.

Анализ продуктов деятельности включал в себя оценку письменных и устных ответов детей на вопросы, а также анализ результатов их совместной работы в микрогруппах. Оценивались такие параметры, как логика изложения, полнота ответа, умение аргументировать свою точку зрения, а также качество выполнения совместных заданий.

Входящая и итоговая диагностика проводилась с использованием стандартизированных методик, направленных на оценку уровня сформированности коммуникативных умений (например, тест на умение понимать эмоциональные состояния других людей, тест на уровень развития вербальной коммуникации). Результаты диагностики были использованы для определения исходного уровня развития коммуникативных умений и отслеживания динамики их развития после реализации программы.

Выводы. Проведенное исследование подтверждает эффективность применения социо-игровой технологии для развития коммуникативных умений младших школьников. Программа способствовала не только формированию конкретных умений (договариваться, задавать вопросы, учитывать разные мнения, контролировать свою деятельность), но и общему повышению уровня коммуникативной компетентности. Учащиеся стали более открытыми, общительными, уверенными в себе, способными к продуктивному сотрудничеству.

Успех программы обусловлен несколькими факторами:

- принципы социо-игровой технологии: они создавали атмосферу сотрудничества и взаимного уважения;
- постепенное усложнение заданий: от простых к более сложным, что позволяло учащимся постепенно осваивать коммуникативные навыки;
- игровая форма занятий: обеспечивала вовлеченность и интерес детей к процессу обучения;
- структурированная форма занятий: обеспечивала последовательность и системность работы, помогая учащимся лучше ориентироваться в процессе.

Подводя итоги, важно отметить, что внедрение социо-игровой технологии в образовательный процесс не только способствует развитию коммуникативных умений, но и создает благоприятную атмосферу для формирования таких важных личностных качеств, как эмпатия, толерантность и ответственность.

Кроме того, социо-игровая технология способствует формированию учебной мотивации, так как дети вовлечены в процесс обучения, который построен на основе игры, что обеспечивает высокую степень активности и заинтересованности.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют рекомендовать социо-игровую технологию как эффективный инструмент для развития коммуникативных умений младших школьников. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку и апробацию вариативных моделей использования социо-игровой технологии с учетом индивидуальных особенностей и потребностей учащихся, а также на изучение ее долгосрочного эффекта на академическую успеваемость и социальную адаптацию детей.

Результаты проведенного исследования, на наш взгляд, демонстрируют потенциал социо-игровой технологии в развитии коммуникативных умений младших школьников. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на изучение долгосрочного эффекта применения социо-игровой технологии, а также на адаптацию программы к особенностям разных групп учащихся.

Литература:

1. Абдуллина, Л.Б. Развитие коммуникативных умений и навыков младших школьников / Л.Б. Абдуллина, К.Х. Гизатуллина // МНКО. – 2018. – № 4(71). – С. 9-10
2. Безносюк, Е.В. Психолого-педагогические особенности формирования коммуникативной компетентности младших школьников / Е.В. Безносюк // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68(2). – С. 24-26
3. Лозован, Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лозован Любовь Ярославовна. – Кемерово, 2005. – 260 с.
4. Шулешко, Е.Е. Социо-игровые подходы к педагогике / Е.Е. Шулешко, А.П. Ершова, В.М. Букатов – Красноярск, 1990. – 118 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Павицкая Зоя Ивановна

Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Айтуганова Жанна Илевна

Казанский государственный энергетический университет (г. Казань);

кандидат филологических наук Закирова Диляра Борисовна

Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Казань)

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Актуальность, необходимость и особенности использования нейропсихологического подхода в преподавании иностранного языка раскрываются в данной статье. Это поможет преподавателю лучше понять, как студенты воспринимают и усваивают иностранный язык, что позволит ему адаптировать методы обучения к их индивидуальным особенностям. Каждый студент уникален и нейропсихологический подход позволяет учитывать различные стили обучения, уровни мотивации и когнитивные способности. Организация учебной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку с учетом нейропсихологического подхода делится на три основных этапа: мотивационный, операционный и результативный. Всесторонне рассматриваются как теоретические, так и практические вопросы реализации нейропсихологического подхода в учебном процессе. Изучение иностранного языка в ВУЗе – это в первую очередь задача работы мозга. В статье рассматриваются основные приемы и примеры использования нейропсихологического подхода на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: иностранный язык, образование, нейропсихологический подход, левое полушарие мозга, правое полушарие мозга, стадии развития мозга.

Annotation. The relevance, necessity and peculiarities of the use of neuropsychological approach in foreign language teaching are revealed in this article. This will help the university teacher to better understand how students perceive and learn a foreign language, allowing him/her to adapt teaching methods to their individual characteristics. Every student is unique and a

neuropsychological approach allows us to take into account different learning styles, motivation levels and cognitive abilities. The organization of students' learning activities in foreign language classes, taking into account the neuropsychological approach, is divided into three main stages: motivational, operational and productive. Both theoretical and practical issues of implementing neuropsychological approach in education are considered. The learning of a foreign language in higher education is first and foremost a task of the brain. The article discusses the main techniques and examples of using neuropsychological approach in foreign language classes.

Key words: foreign language, education, interactive teaching methods, neuropsychological approach, left hemisphere brain, right hemisphere brain, stages of brain development.

Введение. Современные требования высшего образования таковы, что преподаватель иностранного языка должен владеть различными техниками и методиками обучения, а также понимать, как функционирует человеческий мозг и как он обрабатывает информацию.

Сегодня высшее образование должно быстро адаптироваться к изменениям на рынке труда и в технологиях. Это включает в себя обновление учебных планов и курсов с учетом новых требований. Современные проблемы и задачи часто требуют междисциплинарности и комплексного подхода, что позволяет студентам развивать более широкий кругозор и навыки. Кроме того, важность практико-ориентированного подхода возросла. ВУЗы должны обеспечивать студентов возможностями проходить стажировки, участвовать в проектной деятельности и получать реальные навыки, которые будут полезны в их будущей карьере.

В дополнении к профессиональным знаниям и навыкам, работодатели все чаще ищут кандидатов с развитыми мягкими навыками, такие как коммуникабельность, умение работать в команде, критическое мышление и креативность. В условиях постоянной интеграции студенты должны изучать вопросы международного сотрудничества и развивать межкультурные компетенции. Сюда входит не только изучение иностранного языка, но и программы обмена и международные стажировки.

Использование нейрopsихологического подхода поможет преподавателю лучше понять, как студенты воспринимают и усваивают иностранный язык, что позволяет адаптировать методы обучения к индивидуально-типологическим особенностям [1].

Вопросами исследования нейрopsихологического подхода занимались и зарубежные, и отечественные ученые, среди которых можно назвать Л.В. Щербу, Р.О. Якобсона, Л.С. Выготского. Наиболее известные ученые в области нейронауки, психолингвистики и теории сознания – это доктор биологических и филологических наук, профессор СПбГУ Т.В. Черниговская и американский педагог высшей школы И. Соньер и др.

К сожалению, в классической образовательной системе принято тренировать только левое полушарие. Например, преподаватели делают упор на вербальное преподнесение информации, но у нас много обучается студентов, которые нуждаются в невербальных способах.

Современный образовательный мир предъявляет к преподавателю иностранных языков много требований. Ему нужно досконально знать свой учебный предмет, вдохновлять и мотивировать студентов, быть организатором и инициатором общения, стимулировать их познавательную деятельность, даже если они сами этого не хотят.

Каждый студент уникален и нейрopsихологический подход позволяет учитывать различные стили обучения, уровни мотивации и когнитивные способности. Это способствует созданию персонализированных учебных планов.

Основу содержания обучения иностранному языку составляет активный и пассивный словарный запас, который включает в себя слова и фразы, необходимые для профессионально-ориентированного общения. Успешность обучения иностранному языку зависит от многих факторов: внешней и внутренней мотивации, методов обучения, практико-ориентированная направленности, качества материала, регулярной обратной связи, культурного контекста, индивидуальных особенностей студентов (интроверт, экстраверт), социальной среды.

У студентов, особенно в возрасте 17-25 лет, мозг находится в стадии активного развития. Это делает их более восприимчивыми к процессу обучения, но также может привести к повышению утомляемости при перегрузке информацией. Постоянная учебная нагрузка, экзамены и конкуренция могут вызывать стресс. Стресс может сказаться на функции мозга, особенно на памяти и концентрации внимания.

Эмоциональное состояние студента влияет на его нервную систему. Позитивные эмоции, мотивированность способствуют лучшему усвоению учебного материала. Наоборот, тревоги и страхи могут помешать эффективному образовательному процессу.

Таким образом, функционирование нервной системы и мозга студента определяется сложным взаимодействием физиологических, психологических и социальных факторов. Понимание этих особенностей может помочь в создании оптимальных условий для обучения и развития, что в свою очередь положительно скажется на успешности обучения студента.

Преподаватели кафедры иностранного языка и языкознания Поволжского государственного университета физического культуры, спорта и туризма отмечают основные следующие проблемы, которые у них возникают при обучении студентов: страх перед ошибками; недостаток мотивации; отсутствие четкой цели и интереса; ограниченный словарный состав; разные стили обучения; культурные барьеры; нехватка практики; сложности с пониманием английской грамматики; проблемы с произношением; отсутствие обратной связи; сравнение своих успехов с успехами других.

Цель исследования: рассмотреть особенности и показать возможности применения нейрopsихологического подхода в преподавании и стимуляции мотивации обучения иностранным языкам.

Методы исследования: изучение литературных источников и передового опыта, наблюдение, собеседование и опрос.

Изложение основного материала статьи. Полушария мозга воспринимают информацию по-разному, и это различие связано с их функциональной специализацией. Левое полушарие отвечает за обработку языка, активно участвует в понимании и производстве речи. Кроме того, это полушарие связано с аналитическим и логическим мышлением, что позволяет анализировать информацию. Правое полушарие обрабатывает визуальную и пространственную информацию, включая восприятие форм, цветов и пространственных отношений. Оно обрабатывает информацию более глобально, что позволяет видеть общую картину и связывать различные элементы. Правое полушарие также связано с эмоциональным восприятием и интуитивным пониманием, что помогает в интерпретации невербальных сигналов, таких как мимика и жесты [2].

Особенности обучения левополушарных студентов. Левополушарные студенты в процессе обучения используют подход от «от части к целому». Они последовательны, привыкли работать самостоятельно. Для них важно, чтобы информация была представлена системно и разложена по полочкам. Такие студенты легко заучивают слова по различным темам, но вот применять их на практике – задача непростая для них. Левополушарные студенты легко пишут тесты и сдают экзамены по четко сформулированным вопросам. В процессе изучения иностранного языка левополушарные студенты предпочитают ролевые игры, работу с наглядностью и фильмами. Они легче запоминают информацию при помощи карточек, плакатов и презентаций [2].

Особенности обучения правополушарных студентов. Правополушарные студенты никогда не заинтересуются иностранным языком без конкретной цели. Для таких студентов важна эмоциональная составляющая. Они идут от целого к частному, следуя за своей интуицией. Сухой и систематизированный материал для них скучен. Процесс обучения должен быть интересным, с яркой оберткой, с дополнительным материалом, с иллюстрациями, презентациями и видеоматериалом. Они избегают зубрежки, будут говорить с ошибками [2].

В процессе изучения правополушарные студенты используют рационально-логический способ. Они стремятся освоить правила и грамматические конструкции, легче воспринимают речь на слух, любят сопоставлять тексты.

Используя нейропсихологический подход на занятиях по иностранному языку, необходимо создать следующие педагогические условия:

1. Определение стиля учебной деятельности каждого студента и дифференцирование их на малые группы. Для этого проводится опрос среди студентов, чтобы выяснить их предпочтения в обучении. Вопросы касаются того, как они предпочитают получать информацию (визуально, аудиально, кинестетически), какие методы обучения им нравятся (групповые проекты, индивидуальные задания и т.д.). Преподаватель также должен обладать навыками наблюдения. Он должен обращать внимание на то, как студенты взаимодействуют с материалом, как работают в группах и какие методы используют. Кроме того, можно дополнительно использовать стандартизированные тесты, такие как тесты Вурцбурга или тесты на определение визуального, аудиального и кинестетического стиля обучения. Анализ успеваемости поможет понять, какие методы обучения наиболее эффективны для каждого студента. На основе собранной информации необходимо разделить студентов на малые группы, учитывая их стили обучения. Например, можно создать группы с разными стилями, чтобы они могли учиться друг у друга, или однородные группы, чтобы углубить изучение определенного стиля.

2. Выяснение, кто не соответствует усредненному стилю большинства, начинается со сбора данных. Сбор проводим с помощью текстов, изображения, поведения студентов, используя кластеризацию для группировки и вычисление средних значений или медиан. Кроме того, нужно идентифицировать аномалии, чтобы выявить элементы, которые значительно отличаются от усредненного стиля. Для этого мы используем такие алгоритмы, как Isolation Forest или One-Class SVM, и статистические тесты для определения значимости различий.

3. Определение стиля преподавания и его соответствия стилям учебной деятельности студентов. Для этой цели необходимо создать анкеты для преподавателей и студентов, чтобы определить их предпочтения в обучении. Вопросы могут касаться методов обучения, используемых в группе, и предпочтений студентов (например, визуальное, аудиальное или кинестетическое восприятие). После этого необходимо изучить учебные материалы и задания, которые используются в курсе обучения. Это поможет понять, какие стили преобладают (парная работа, групповые проекты и т.д.) и сравнить их с различными стилями учебной деятельности студентов. Это может включать в себя использование моделей, таких как модель В.Г. Зайцева или другие теории стилей обучения. Кроме того, можно провести индивидуальные беседы со студентами об их предпочтениях и трудностях в изучении иностранного языка. Собрав данные из этих источников, Вы сможете определить, где возникают несовпадения, и адаптировать свой стиль преподавания для более эффективного обучения студентов.

4. Определение студентов группы риска и активизация их включения в учебный процесс – это важная задача для преподавателей. Вот несколько шагов и методов, которые могут помочь в этом:

- Определение студентов группы риска. Преподаватель должен регулярно анализировать успеваемость студентов, обращать внимание на тех, кто систематически получает низкие баллы или не сдает задания. Кроме того, нужно регулярно проводить опросы, чтобы понять, как студенты воспринимают учебный материал, и выявить тех, кто испытывает трудности.

- Активизация включения в учебный процесс. Преподавателю необходимо создать группы, в которых студенты могут работать вместе. Это поможет им обмениваться знаниями и поддерживать друг друга. Со студентами, которые испытывают трудности, нужно проводить индивидуальные консультации. Это поможет им получить дополнительную поддержку. Для студентов, которые активно участвуют в учебном процессе, необходимо разработать систему мотивации и поощрений, чтобы стимулировать их к дальнейшему участию.

- Мониторинг и корректировка. Преподавателю необходимо постоянно отслеживать студентов и корректировать подходы в зависимости от их интересов и потребностей.

Таким образом, эти шаги помогут определить студентов группы риска и активизировать их участие в учебном процессе, создавая более поддерживающую и вовлекающую образовательную среду.

Выводы. Использование нейропсихологического подхода в преподавании иностранного языка открывает новые горизонты для эффективного обучения. Этот подход, основанный на понимании когнитивных процессов и особенностей восприятия информации, позволяет адаптировать методы преподавания к индивидуальным потребностям учащихся. Нейропсихология предоставляет ценные инструменты для диагностики и коррекции языковых навыков, что способствует более глубокому усвоению материала и повышению мотивации студентов.

Литература:

1. Багринцева, О.Б. Нейропсихологический подход в обучении иностранного языка детей дошкольного возраста методами сюжетно-ролевых игр / О.Б. Багринцева, И.А. Гроховская // Педагогические исследования. – 2022. – № 1. – С. 68-82
2. Кисиль, И.А. Нейропсихологические упражнения, помогающие в преподавании иностранного языка / И.А. Кисиль // Педагогическое мастерство: материалы XXXVII Междунар. науч. конф. (г. Казань, ноябрь 2022 г.). – Казань: Молодой ученый, 2022. – С. 48-52. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/465/17533/> (дата обращения: 17.01.2025)

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Целью исследования является анализ современных методических подходов, посвященных совершенствованию коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста через применение метода сюжетно-ролевой игры. Актуальность исследования заключается в необходимости формирования коммуникативно-речевых умений для гармоничного развития старших дошкольников. Это требуется для их успешной социализации и академической успеваемости в будущем. В возрасте 5-7 лет сюжетно-ролевые игры представляют собой основной вид деятельности детей. Они побуждают детей к межличностному общению, к проявлению различных эмоций, к формулированию мыслей, что в совокупности оказывает положительное влияние на развитие коммуникативно-речевых умений. В настоящем исследовании использовались метод анализа научно-методической литературы, метод скрытого педагогического наблюдения. В статье систематизирован современный педагогический опыт, представлены результаты исследований и их обсуждение. В результате исследования была создана сюжетно-ролевая игра «3D-лаборатория: Морские обитатели» для детей 5-7 лет, направленная на формирование коммуникативно-речевых умений, а также на раннюю профессиональную ориентацию. Реализация эксперимента с использованием сюжетно-ролевой игры продемонстрировало, что оформление игрового пространства, подготовка атрибутов, соответствующих тематике сюжетно-ролевой игры, выполнение конкретных действий, например, опытов по изготовлению игрушек, помогает детям ориентироваться на глубокое и продолжительное погружение в свою игровую роль. Следовательно, эффективному формированию коммуникативно-речевых умений способствует сюжетно-ролевая игра.

Ключевые слова: метод сюжетно-ролевой игры, коммуникативно-речевые умения, методическая разработка, игровая ситуация, старшие дошкольники.

Annotation. The purpose of the study is to analyze modern methodological developments dedicated to improving communication and speech skills and speech development in older preschool children through story-based role-playing. The relevance of the research lies in the need for the formation of communicative and speech skills for the harmonious development of older preschoolers. This is required for their successful socialization and academic performance in the future. Story-based role-playing games are the main activity of older preschoolers. They encourage children to interpersonal communication, to express various emotions, to formulate thoughts, which together has a positive impact on the development of communicative and speech skills. In this study, the method of analyzing scientific and methodological literature and the method of observation were used. The results and their discussion. Based on the results of the research, a story-role-playing game "3D laboratory "Sea Creatures" was created for older preschoolers, aimed at developing communicative and speech skills, as well as early professional orientation. The implementation of the experiment on conducting a story role-playing game has shown that the design of the game space, the preparation of attributes corresponding to the theme of the story role-playing game, the implementation of specific actions, in this case, experiments on making toys, helps children to immerse themselves in their role deeper and for a longer time. Thus, the story-role-playing game contributes to the effective formation of communicative and speech skills.

Key words: the method of plot-role play, communication and speech skills, methodological development, game situation, older preschoolers.

Введение. Формирование коммуникативно-речевых умений у старших дошкольников напрямую влияет на их успеваемость в школе в будущем, поскольку от коммуникативно-речевых умений зависит эффективное социальное взаимодействие с одноклассниками, учителями, а также способность детей воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал. Формирование коммуникативно-речевых умений нашло свое отражение в требованиях ФГОС ДО, где акцентируется внимание на становлении личности ребенка готовой к конструктивной коммуникации, умеющей взаимодействовать с окружающими в языковом и эмоциональном контексте. Именно поэтому данное исследование является актуальным.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования – анализ современного практического опыта педагогов и методистов использования сюжетно-ролевой игры в рамках формирования коммуникативно-речевых умений у детей старшего дошкольного возраста, для последующей разработки авторской методики обучения.

Материалы и методы исследования. В исследовании принимало участие 75 детей в возрасте от 5 до 7 лет детских садов города Кирова. Продолжительность проведения эксперимента два учебных года.

В ходе исследования применялись следующие методы как теоретического, так и практического характера:

- анализ научно-методической литературы, посвященной теме исследования;
- систематизация современного педагогического опыта;
- метод скрытого педагогического наблюдения [6, С. 78].

Результаты исследования и их обсуждение. Констатирующий этап эксперимента предыдущего исследования автора показал, что формирование коммуникативно-речевых умений у 57% старших дошкольников находятся на низком уровне, у 35% – на среднем уровне, у 8% – на высоком уровне [2, С. 114, 116], следовательно, формирование коммуникативно-речевых умений определяется как недостаточное.

Анализ актуальных методических разработок сюжетно-ролевой игры позволил выявить, что сюжетно-ролевая игра развивает комплекс умений и навыков: формирует коммуникативно-речевые умения, социальные навыки, когнитивные умения, эмоциональные навыки. Моделирование игровой ситуации в сюжетно-ролевой игре далеко не ограничивается непосредственным процессом проведения самой игры, она может потребовать от старших дошкольников изучения новых слов, дополнительной информации на тему игры, изготовления атрибутов игры, налаживания контакта с ровесниками и педагогом, разучивания правил и типовых реплик для своей роли, умения контролировать свои эмоции для соответствия определенной роли.

Отличительной чертой сюжетно-ролевой игры является воплощение определенной роли ребенком и действий, сопряженных с этой ролью, которые, как правило, обладают связью с повседневной жизнью дошкольников [7, С. 13].

Сюжетно-ролевая игра, характеризуется исполнением детьми ролей взрослых, при заранее заданных предполагаемых условиях, в рамках которых искусственно моделируются различные социальные сценарии, воспроизводящие взаимодействия между взрослыми в процессе выполнения профессиональной или повседневной деятельности.

Особенностью сюжетно-ролевой игры можно назвать копирование не только внешних проявлений и профессиональных действий взрослых, а также переживание чувств и эмоций, связанных со взрослой личностью, что приводит к самосовершенствованию и личностному росту ребенка [12, С. 37; 9, С. 115].

Под сюжетно-ролевой игрой понимается развитие ребенка в деятельности, в ходе которого ребенок изучает и начинает осознавать окружающую действительность, свой внутренний мир и свое положение в обществе. Сюжетно-ролевой игре в меньшей степени характеризуется развлекательной функцией, она ориентирована на улучшение владения речью и коммуникативных умений, получение когнитивных способностей, расширение кругозора, стимулирование воображения у старших дошкольников [8, С. 103].

Недостаточно сформированные коммуникативные умения свойственны детям дошкольного возраста, они вызывают трудности при общении с ровесниками и взрослыми. Сюжетно-ролевая игра эффективно справляется с этой проблемой благодаря выстраиванию отношений с помощью исполнения ролей и через налаживание непосредственного контакта с играющими. В результате проведения сюжетно-ролевой игры дети учатся идентифицировать коммуникативные ситуации, применять речевые и поведенческие стратегии, действовать исходя из коммуникативной ситуации, контролировать эгоцентризм [11, С. 52].

Более того сюжетно-ролевая игра способствует формированию речевых умений за счет примирения на себя ролей разнообразных профессий, героев произведений, людей из их жизни. Речь ребенка обогащается новыми словами, дети получают навыки диалогической речи, обучаются грамматически правильно выстраивать предложения в устной речи, произносить слова. [5, С. 74].

Метод сюжетно-ролевой игры включает в себя такие компоненты как: определение воспитательной цели, исходя из которой осуществляется подбор темы игры; конструирование концепции сюжетно-ролевой игры, на основе которой придумывается основной сюжет и определяются роли; погружение детей в игровой процесс; распределение ролей; старт игры – игру следует открывать интересным игровым действием; стимулирование интереса к игре должно поддерживаться обязательностью соблюдения заданных правил; завершение игры должно ставить у детей яркие впечатления, с тем чтобы лучшие моменты игры в дальнейшем распространились на взаимоотношения в группе [13, С. 81, 82].

Е.С. Ощепкова, В.Л. Сухих, А.Н. Шатская провели исследование речевых умений, в частности они изучили влияние применения различных педагогических методик на показатель связной монологической речи. В исследовании были задействованы 220 детей в возрасте 5-6 лет, которые были разделены на несколько групп. Одна из групп являлась контрольной; в другой группе использовалась сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок выступал в лице режиссера; в третьей группе сюжетно-ролевая игра, в которой взрослый был режиссером; в четвертой группе – свободная сюжетно-ролевая игра; в пятой группе цифровая игра; в шестой группе настольные игры; в седьмой группе чтение. Результаты исследования показали, что наиболее эффективный метод развития связной речи – это сюжетно-ролевая игра с ребенком режиссером [10, С. 468, 469, 475]. Представленное исследование подтверждает результативность сюжетно-ролевой игры, по сравнению с другими обучающими методами, в области развития речевых умений.

Педагогический метод сюжетно-ролевой игры является одним из самых распространенных методов, используемых в педагогике, среди исследований, посвященных сюжетно-ролевой игре для формирования коммуникативно-речевых умений, выделяются следующие.

Н.А. Белашова, А.Н. Григорян предлагают методическую разработку сюжетно-ролевой игры «Кафе». Методическая разработка реализована в МАДОУ детский сад № 32 "Ромашка", г-к. Анапа, в двух группах среди детей в возрасте 5-7 лет. Методическая разработка осуществлялась в несколько этапов: на первом этапе определилась тема сюжетно-ролевой игры, названия кафе «Самовар» и «Смайлики» для каждой группы; на втором этапе прошел сбор информации об особенностях работы кафе, которому содействовала бабушка одного из воспитанников детского учреждения, работающая в сфере общественного питания; третий этап был посвящен подготовке атрибутов для проведения сюжетно-ролевой игры – изготовление блюд, посуды, меню из бумаги с участием детей, педагогов родителей; на четвертом этапе произошло распределение ролей на поваров, официантов, посетителей кафе; далее посетителям кафе предлагалось заказать интересные блюда, насладиться заказом, оплатить заказ и оставить отзыв о заведении; кафе смогли посетить воспитанники из противоположных групп, родители воспитанников, также воспитанники из старшей группы провели мастер-класс по столовому этикету для детей средней группы. Во время посещения одного из кафе была объявлена пожарная тревога, в процессе которой дети продемонстрировали свои знания о противопожарной безопасности. Благодаря сюжетно-ролевой игре «Кафе» дети смогли примерить на себя роли взрослых, совершенствовать коммуникативные умения благодаря общению друг с другом, с педагогами и родителями, улучшить речевые навыки посредством подготовки к ролям, к проведению мастер-класса [3, С. 5-7].

В.Ф. Агошкова, Н.В. Некрасова, Е.В. Кирпичева, О.А. Плотникова дидактическое пособие «Тематический Лэпбук», предназначенное для проведения сюжетно-ролевых игр. Лэпбук был разработан с целью ознакомления детей с медицинскими профессиями в контексте ранней профориентации. Лэпбук «Я бы доктором пошел, пусть меня научат» представляет собой папку с вспомогательными материалами – картинками, карточками, рисунками, необходимыми для изучения работы педиатра, стоматолога, хирурга, ветеринара. Материалы лэпбука послужили основой для реализации сюжетно-ролевых игр «На приеме у врача педиатра», «На приеме у врача стоматолога», «Ветлечебница» и т.д. Участие в сборе материалов для лэпбука дало детям возможность более детально исследовать работу врачей и лучше подготовиться к проведению ролевых игр на медицинскую тематику. Сюжетно-ролевые игры способствовали запоминанию новых слов, связанных с медициной, улучшили речевые умения старших дошкольников [1, С. 41-44].

И.И. Грунина выполнила методическую разработку сюжетно-ролевой игры «Ярмарка вакансий: путешествие в мир современных профессий». Одно из определяющих значений в подготовке к сюжетно-ролевой игре стало создание игровой среды с помощью подготовки педагогами, детьми и родителями игровых атрибутов. В результате игровое пространство было поделено на три сектора: в первом секторе дети могли принять участие в сюжетно-ролевых играх; второй сектор отведен под проведение настольных игр; третий сектор представлял собой выставку детских творческих работ, таким образом каждый родитель и ребенок, посетившие «Ярмарку вакансий» могли выбрать занятие на свое усмотрение. В процессе проведения сюжетно-ролевых игр дети самостоятельно моделировали игровую ситуацию посредством использования имеющегося в распоряжении реквизита. «Ярмарка вакансий» способствовала развитию у детей коммуникативных умений за счет самостоятельного развития сюжета, согласования ролей с ровесниками; речевые умения вследствие высказывания своей точки зрения, навыка вступления в диалог с ровесниками [4, С. 18-20].

Наша методическая разработка сюжетно-ролевой игры «3D-лаборатория: Морские обитатели» ставит своей главной целью формирование коммуникативно-речевых умений у старших дошкольников, при этом она также помогает привить детям желание заниматься наукой и творчеством.

Подготовительный этап сюжетно-ролевой игры.

1. Педагог рассказывает детям о морских обитателях, демонстрирует их фотографии и изображения. В рамках сюжетно-ролевой игры дошкольники изучают названия и внешний вид: морских рыб: акулы, тунца, меч-рыбы, морского ската; моллюсков: осьминога, кальмара, мидии; иглокожих: морской звезды, морского ежа; ракообразных: крабов, раков, черепахи.

2. Педагог просит детей выбрать одного из морских обитателей и подготовить о нем небольшой рассказ с помощью родителей, на следующем занятии дети уже самостоятельно рассказывают про морских обитателей.

3. На следующем занятии дети учатся делать 3D-игрушки морских обитателей, для этого потребуются: гуашевые краски, кисти, формы с морскими обитателями, блестки, основа для приготовления раствора, емкость для приготовления раствора, вода, искусственные растения, камни. Проведения опыта дети изначально берут форму морского обитателя, разукрашивают ее – рисуют глаза, плавники другие элементы обычными красками, посыпают блестками, затем используют специальные краски для заливки формы в исходном цвете или смешивают цвета между собой, оставляют на 20 минут пока краски застынут. Пока краски застывают дети готовят раствор – наливают воду в емкость, растворяют основу для приготовления раствора. После того как краски застыли – опускают форму вместе с содержимым в раствор и достают готовую игрушку.

Сюжетно-ролевая игра «3D-лаборатория: Морские обитатели».

Для проведения сюжетно-ролевой игры «3D-лаборатория: Морские обитатели» в рамках группы была организована импровизированная лаборатория: размещены пластиковые пробирки с водой, окрашенной яркими разноцветными красками, весы, пластиковая лабораторная посуда, весы, схемы смешивания разных цветов, белые халаты. Распределялись роли между воспитанниками: заведующий лабораторией - отвечает за организацию работы в лаборатории, сторонний проверяющий лаборатории – играет роль инспектора, который назначен для оценки работы лаборатории, инженеры по испытаниям - создают морских обитателей и представляют их, обсуждая процесс создания. По сюжету игры в лабораторию приезжает проверяющий инспектор, заведующий лабораторией приветствует проверяющего инспектора и гостей, рассказывает о работе и достижениях лаборатории, показывает сделанные ранее игрушки, которые иллюстрируют морских обитателей. Инженеры по испытаниям увлечены идеей открытия новых видов морских существ, носят лабораторные халаты, они показывают и рассказывают о ходе выполнения игрушек. Когда игрушки готовы каждый ребенок, исполняющий роль инженера, должен рассказать про получившуюся игрушку: как она была создана (материалы, технологии), какие особенности она имеет (например, даёт ли возможность изучать поведение морских обитателей), какую роль эта игрушка играет в понимании мира морских обитателей. Проверяющий-инспектор при этом проводит аттестацию инженеров на основе рассказа про игрушку. Проверяющий задаёт вопросы по каждой представленной игрушке и оценивает инженеров на основе их рассказа и отвечает на вопросы: «Что ему понравилось в игрушке? Как он думает, что можно улучшить?». Приглашенные родители при этом выступают в роли наблюдательного совета. После завершения аттестации, заведующий подводит итоги, благодарит всех участников, включая родителей за поддержку. В завершение происходит увлекательный процесс обсуждения, что нового узнали участники, и что больше всего понравилось в процессе работы.

Для создания атмосферы игры были использованы различные реквизиты и костюмы, чтобы дети могли в полной мере погрузиться в роли своих персонажей. Различные предметы в лаборатории помогли создать ощущение реального научного исследования, а роли заведующего, проверяющего и инженеров добавили динамики и интереса к игре. Комплексный подход к проведению сюжетно-ролевой игры позволил старшим дошкольникам не только сформировать коммуникативно-речевые умения, но и развить воображение, креативность, умение работать в команде, решать проблемы и принимать ответственность за свои действия.

Выводы. Для оценки эффективности методической разработки использовался метод скрытого педагогического наблюдения, т. е. наблюдение происходило незаметно для воспитанников. В результате наблюдения за сюжетно-ролевой игрой «3D-лаборатория: Морские обитатели», проведенной в старшей дошкольной группе МКДОУ № 202 г. Кирова выявлено, что дети испытывают большой интерес во время изготовления игрушек, это побуждает их продолжать сюжетно-ролевую игру достаточно долго и не выходить из назначенной роли. Предыдущая подготовка по изучению морских обитателей, составление устного рассказа о конкретном морском обитателе, изготовление игрушек помогает детям не задумываться о том, что им нужно сказать в определенный момент времени, это делает сюжетно-ролевую игру непринужденной и позволяет сосредоточиться на взаимодействии друг с другом и исполнении своей роли, также сюжетно-ролевая игра помогла детям лучше запомнить ранее изученные слова.

Таким образом, можно подвести итоги о высокой эффективности данной методической разработке и ее рекомендации для использования в формировании коммуникативно-речевых умений в остальных старших дошкольных группах ЦРР «Кэплёнок», МКДОУ № 33, МКДОУ № 189, МКДОУ № 211 г. Кирова в следующем исследовании.

Литература:

1. Агошкова, В.Ф. Использование тематического лэпбука для ознакомления детей старшего дошкольного возраста с медицинскими профессиями / В.Ф. Агошкова, Н.В. Некрасова, Е.В. Кирпичёва, О.А. Плотникова // Актуальные исследования. – 2024. – № 14(196). – С. 41-45
2. Александрова, Н.С. Коммуникативно-речевые умения старших дошкольников: диагностика и планирование развивающей работы / Н.С. Александрова, О.А. Петушкова // Вестник Вятского государственного университета. – 2022. – № 4(146). – С. 110-120
3. Белашова, Н.А. Методическая разработка технологии изготовления и использования атрибутов для сюжетно-ролевой игры «Кафе» / Н.А. Белашова, А.Н. Григорян // Образовательный альманах. – 2023. – № 5(67). – С. 4-7
4. Грунина, И.И. Организация сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте «ярмарка вакансий «путешествие в мир современных профессий» / И.И. Грунина // Вестник дошкольного образования. – 2023. – № 13(231). – С. 18-21
5. Дронжек, Н.В. Формирование коллективных взаимоотношений старших дошкольников в сюжетно-ролевых играх / Н.В. Дронжек // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72(2). – С. 73-76
6. Калимбетов, Б.И. Наблюдение, как метод педагогического исследования / Б.И. Калимбетов, К.Е. Алимбетов // Мировая наука. – 2022. – № 12(69). – С. 76-79
7. Корельская, Е.О. Сюжетно-ролевая игра и ее роль в развитии детей дошкольного возраста / Е.О. Корельская // Фундаментальные научно-практические исследования: актуальные тенденции и инновации: сборник научных трудов по материалам XXV Международной научно-практической конференции, Анапа, 31 декабря 2021 года. – Анапа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов» в Южном Федеральном округе, 2021. – С. 10-16
8. Кудяева, В.И. Сюжетно-ролевая игра как средство развития связной речи и воображения детей дошкольного возраста с ТНР / [В.И. Кудяева, Т.В. Кокшарова, И.А. Черникова]; редкол.: О.Н. Широков и др. // Актуальные направления

научных исследований: перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 10 авг. 2022 г.). – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2022. – С. 102-104

9. Кукава, С.Г. Формирование эмоциональной децентрации у дошкольников в условиях сюжетно-ролевой игры / С.Г. Кукава, О.С. Островерх // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2021. – № 3(57). – С. 113-123

10. Ощепкова, Е.С. Влияние разных типов игры на развитие связной монологической речи у детей 5-6 лет / Е.С. Ощепкова, В.Л. Сухих, А.Н. Шатская // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2023. – Т. 20. – № 3. – С. 464-481

11. Рузанова, Е.С. Сюжетно-ролевая игра как средство формирования коммуникативных умений у старших дошкольников / Е.С. Рузанова, М.Ф. Илеува // Планирование, проведение и толкование итогов научных исследований: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Иркутск, 03 сентября 2023 года. – Стерлитамак: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2023. – С. 51-54

12. Сисенгалиева, Н.С. Сюжетно-ролевая игра и ее роль в развитии дошкольника / Н.С. Сисенгалиева // Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки: Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Омск, 14 июля 2022 года. – Стерлитамак: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2022. – С. 37-39

13. Шапошник, Л.Ю. Сюжетно-ролевая игра как средство развития детей дошкольного возраста / Л.Ю. Шапошник, И.Н. Шкут, Е.А. Вихрова. – 2023. – 80 с.

Педагогика

УДК 378.51

преподаватель дополнительного образования Поляков Илья Валерьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ В ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Цифровая трансформация образовательной среды требует разработки новых методических подходов к обучению геометрии, особенно в условиях сокращения учебного времени на математику. Одним из решений этой проблемы является создание асинхронного массово открытого онлайн-курса по геометрии, который обеспечивает индивидуальный темп обучения и доступность для широкой аудитории. Курс направлен на обучение решению планиметрических задач координатным методом. Использование систем динамической геометрии, таких как GeoGebra, позволяет наглядно моделировать задачи, развивать пространственное мышление и навыки рефлексии. Важной особенностью курса является дифференцированный подход, реализуемый через разноуровневую систему задач, которая расширяет базовые школьные знания и углубляет понимание теоретического материала. Кроме того, курс включает аспекты, выходящие за уровень курса геометрии 9 класса, что сделано для удовлетворения потребностей, например, учащихся 11 классов, которые используют данный курс при подготовке к профильному ЕГЭ по математике. Применение координатного метода для решения задач с параметрами демонстрирует его эффективность и удобство при выполнении сложных вычислений. Важное значение уделяется обучению решению задач несколькими способами, что развивает критическое мышление и расширяет практический опыт обучающихся. Курс также способствует саморазвитию учащихся через использование цифровых инструментов, которые поддерживают индивидуализацию обучения. Таким образом, разработка асинхронного курса на основе GeoGebra подчеркивает потенциал цифровых технологий в трансформации образовательной среды и повышении качества математического образования.

Ключевые слова: цифровая среда, системы динамической геометрии, онлайн-курсы, обучение координатному методу решения планиметрических задач, GeoGebra.

Annotation. The digital transformation of the educational environment necessitates the development of new methodological approaches to teaching geometry. One solution to this challenge is the creation of an asynchronous online course on geometry, which provides a self-paced learning experience and accessibility to a broad audience. The course focuses on teaching the solution of plane geometry problems using the coordinate method. The use of dynamic geometry systems, such as GeoGebra, enables the visual modeling of problems, fostering spatial reasoning and reflective skills. A key feature of the course is its differentiated approach, implemented through a multi-level system of tasks that extend basic school-level knowledge and deepen the understanding of theoretical concepts. Additionally, the course incorporates content beyond the standard 9th-grade geometry course, catering to the needs of students in the 11th grade who use the course to prepare for exams. The application of the coordinate method for solving parameter-based problems demonstrates its effectiveness and convenience in performing complex computations. Significant attention is given to teaching multiple problem-solving approaches, which enhances critical thinking and broadens students' practical problem-solving experience. The course also promotes students' self-development through the use of digital tools that support personalized learning. Thus, the development of an asynchronous course based on GeoGebra highlights the potential of digital technologies in transforming the educational environment and improving the quality of mathematics education.

Key words: digital environment, dynamic geometry systems, online courses, training in the coordinate method of solving planimetric problems, GeoGebra.

Введение. Цифровая трансформация образовательной среды обуславливает поиск новых подходов к разработке методики обучения геометрии [1]. Расширяются возможности использования средств дополнительного образования, что, несомненно, имеет особое значение в настоящее время в связи с сокращением времени, отводимого на обучение математике в средней общеобразовательной школе. Технической основой дополнительного образования могут служить дистанционные курсы, отличительной чертой которых является изучение учебного материала в индивидуальном темпе. К таким курсам относится массово открытый онлайн-курс. Отметим, что особенность курса в том, что он имеет асинхронный формат. Цель такого курса заключается в том, чтобы обеспечить обучающегося имеет возможность самостоятельно изучать определенные темы, вызывающие трудности в обучении геометрии или готовиться к итоговым аттестационным работам, что обуславливает актуальность данного исследования [3].

Целью исследования является создание асинхронного массово открытого курса по геометрии с использованием программного обеспечения GeoGebra.

Научная новизна исследования состоит в разработке курса дополнительного образования с применением цифровых средств обучения математике на примере ПО GeoGebra, для построения асинхронного курса по геометрии.

Выбор методов, применяемых в исследовании, обусловлен спецификой исследования. Теоретическое обоснование основано на анализе, сравнении и обобщении методических подходов к обучению математике и, в частности, создании курсов дополнительного образования по геометрии. В исследовании применялись также метод моделирования и эмпирические методы исследования, такие как практическая реализация, анкетирование и тестирование. Использование статистических методов при анализе полученных в исследовании результатов обеспечили доказательную основу.

Изложение основного материала статьи. Асинхронный массово открытый курс по решению планиметрических задач координатным методом с использованием GeoGebra как программа дополнительного образования имеет особенности:

- доступ к данному курсу есть у всех желающих его пройти вне зависимости от местоположения, возможностей инфраструктуры, начального уровня владения и технической оснащенности;
- курс основан на решении опорных задач, каждая из которых, с одной стороны, является самостоятельной и законченной методической единицей, а с другой стороны, является этапом решения более сложных задач;
- решение всех задач имеет максимальную наглядность и, по возможности, полное и не сокращенное.

Асинхронный курс отвечает требованиям: доступности, индивидуальности, дифференцированности, саморазвития.

Информационная доступность курса обеспечивается технической оснащенностью за счет того, что пользователю не требуются какие-либо дополнительные устройства, достаточно иметь смартфон, планшет, ноутбук или компьютер с устройством воспроизведения звука при этом подключенные к сети интернет. Асинхронный курс реализован так, что, он будет доступен в любое удобное время для обучающихся [3].

Индивидуальность обучения предполагает гибкость формата обучения, в отличие от синхронного формата обучения, который осуществляется в режиме реального времени, предпочтительно с группой учащихся, что обеспечивает взаимодействие между учащимися и преподавателем, например, через вебинары или видеоконференции. Выбранный здесь формат обеспечивает индивидуальный темп изучения материалов темы, выполнения заданий и тестов.

Дифференцированность обучения осуществляется в курсе за счет разноуровневого подхода к составлению системы задач. Исходя из того, что школьная программа в основном рассчитана на усвоение базовых понятий и опорных задач. Онлайн курс направлен на расширение и углубление теоретического материала, повышение уровня сложности задач. Такой подход позволяет не только ликвидировать пробелы в знаниях учащихся, но и дает возможность подготовки к итоговым аттестационным работам.

Направленность курса на саморазвитие обеспечивается через расширение возможностей самостоятельного применения систем динамической геометрии с целью решения более сложных задач [5].

Например, в учебниках геометрии средней школы есть теоретический материал об уравнениях прямых, о взаимном расположении прямой и окружности и др., но при этом уже понятия расстояния от точки до данной прямой или угла между прямыми даже не встречаются. Несомненно, что для решения базовых задач курса геометрии этого теоретического материала будет достаточно, однако, современные требования к результатам обучения, представленные в материалах итоговой аттестации за курс основной и средней школы, показывают, что обучающимся необходимо более глубокое осознание и практическое применение имеющихся сведений в учебниках по геометрии. В таком случае важное значение имеет саморазвитие обучающихся, которое возможно в современных условиях цифровой трансформации образования.

Отметим, что решение одной задачи несколькими способами всегда имеет положительное влияние на развитие критического мышления обучающихся. В данном курсе представлены задачи на обобщение знаний, решение которых может осуществляться различными способами, что, несомненно, ведет к более глубокому усвоению знаний и расширению практического опыта решения геометрических задач.

Следующая особенность курса связана с последовательностью изложения теоретического материала, когда решение задачи меняется в связи с новыми знаниями и усложняется по мере изучения курса. Такой подход позволяет обучающимся осуществлять самоанализ и самооценку в выборе решения последующих задач и приводит к развитию рефлексии качества личности необходимого для опыта решения задач [4].

Рефлексия необходима для проверки правильности решения задачи и для поиска более эффективного метода решения. В развитии у обучающихся рефлексии в нашем курсе используются цифровые инструменты – различные виды программного обеспечения систем динамической математики. Одной из таких программ является GeoGebra. Моделирование задачи и пошаговая проверка, предполагаемых идей её решения, позволяет найти ошибку или убедиться в правильности решения [2, 6].

Отметим важность применения координатного метода для решения задач с параметрами, которые являются одними из самых сложных для выпускников средней школы при сдаче единого государственного экзамена по математике профильного уровня. В курсе представлен модуль, в котором разбираются такие задачи, особенность состоит в том, что смоделированное в ПО GeoGebra решение задачи наглядно показывает преимущество координатного метода в решении некоторых задач с параметрами.

Ещё одной особенностью курса является расширение знаний обучающихся о системах координат. Считаем, что ограничивать курс только подготовкой к ЕГЭ нельзя, так как большинство обучающихся, выбравших профильный уровень по математике, готовятся к поступлению в вуз. Важно показать преимущества и недостатки декартовой прямоугольной системы координат и познакомить обучающихся с полярной системой координат, переход от одной системы координат в другую.

Еще одной особенностью курса является раздел, направленный на обучение решению координатным методом задач, которые изначально не были рассчитаны на решение таким способом.

В качестве примера можно привести задачу, в которой дали длины трех сторон треугольника (они равны 5, 5, 6) и попросили найти длины всех медиан. Первые два действия просты и очевидны: во-первых, медиану, проведенную к основанию равнобедренного треугольника, найдем через теорему Пифагора, ведь она является высотой, во-вторых, медианы, проведенные к боковым сторонам равнобедренного треугольника равны. Таким образом, задача сводится к нахождению единственной медианы треугольника. И тут уже могут быть разные способы решения.

Первый способ решения позволяет найти длину медианы без введения координат. Он приводит к решению в одно действие с использованием формулы длины медианы треугольника. Сложность его в том, что эту формулу надо помнить, а в некоторых случаях еще и уметь выводить.

Второй, всё еще не координатный, способ с одной стороны проще (не надо помнить сложные и относительно редко используемые формулы), с другой стороны сложнее (больше вычислений). Этот способ опирается на метод удвоения медианы треугольника с последующим получением параллелограмма и использованием его свойства, согласно которому сумма квадратов всех диагоналей равна сумме квадратов всех сторон параллелограмма.

Третий способ позволяет решить эту задачу уже закрепленным нами координатным методом. Ключевой шаг здесь – введение системы координат. Вообще эта задача дана только для того, чтобы донести две мысли: что иногда введение координатной системы делает решение задачи проще и что в некоторых фигурах введение координатной системы может быть шаблонным. Как правило, в равнобедренных треугольниках вводить систему удобно так: начало находится в середине основания, ось x проходит вдоль основания, ось y – через вершину равнобедренного треугольника. При таком введении системы координат найти координаты точек здесь не сложно. А, зная координаты вершин треугольника, найти координаты середины отрезка и найти расстояние от этой точки до другой вершины – очень простая задача. Стоит ли решать эту задачу, если она или аналогичная попадется где-либо еще, координатным методом – вопрос открытый. Стоит ли разбирать её и показать решение через координаты – однозначно, да. Ведь могут попасться, в которых нахождение линейных и угловых элементов координатным методом может быть значительно проще, быстрее и с более простыми вычислительными действиями. В курсе разобраны и другие задачи, которые изначально не предназначены для решения координатным методом, в том числе и не доказательство. Например, в одной из задач предлагается доказать, что середина гипотенузы равноудалена от вершин прямоугольного треугольника. Эта задача показывает еще один вариант «шаблонного» введения системы координат – вдоль катетов прямоугольного треугольника.

Такой подход особенно полезен на стыке разных дисциплин, например, если в информатике нужно запрограммировать какой-либо объект, то это, как правило, делается через координаты местоположения на экране и в этом случае координатный метод будет очень удобным.

Выводы. Методика обучения решению геометрических задач в условиях трансформации образовательной среды, конечно, претерпевает изменения. Цифровые средства обучения позволяют по-новому организовать учебный процесс от введения понятий, построения чертежа и выбора способов решения задач. В этом вопросе координатный метод решения планиметрических задач имеет новые возможности для повышения уровня математических знаний. Наглядное моделирование условия задачи с использованием ПО GeoGebra обеспечивает развитие пространственного мышления. Цифровая образовательная среда дает возможность персонализировать обучение, в данном случае разработка асинхронного массово открытого курса по геометрии с использованием программы GeoGebra позволяет дифференцировать процесс обучения.

Литература:

1. Артюхина, М.С. Современная образовательная среда в контексте постнеклассической научной парадигмы / М.С. Артюхина, О.И. Артюхин, Д.Ю. Усимова // Проблемы современного педагогического образования, Ялта: РИО ГПА. – 2019. – № 62. – С. 21-24
2. Куликова, А.В. Формирование саморефлексии у обучающихся СПО как условие личностного развития обучающихся / А.В. Куликова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 97 – С. 42-44
3. Поляков, И.В. Проектирование асинхронного курса по геометрии: Цели и методы изложения / [И.В. Поляков]; науч. ред. Н.В. Аммосова, А.М. Черкасова // Актуальные проблемы современного образования. Реализация принципа непрерывности в системе учебных предметов в образовательных учреждениях: Сборник научных трудов IX Международной научно-практической конференции. – Астрахань: Изд-во ИП Н.В. Забродина, 2024. – № 9(36). – С. 197-204
4. Санина, Е.И. Рефлексия как этап решения геометрической задачи с использованием программного обеспечения «Живой геометрии» на примере GeoGebra / [Е.И. Санина, И.В. Поляков]; редкол. И.Н. Ковальчук (отв. ред.) и др. // Инновационные технологии обучения физико-математическим и профессионально-техническим дисциплинам = Innovative teaching techniques in physics, mathematics, vocational and mechanical training: материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф. – Мозырь, 29 марта 2024 г. – УО МГПУ имени И.П. Шамякина. – Мозырь: МГПУ имени И.П. Шамякина, 2024. – С. 98-99
5. Тарасова, О.В. Использование систем автоматизированного проектирования для решения геометрических задач в школьном курсе математики / К.Е. Тарасов, О.В. Тарасова // Проблемы образования: история, современность, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Брянск, 16 февраля 2023 года. – Брянск: Общество с ограниченной ответственностью «Новый проект», 2023. – С. 154-160
6. Яворская, А.М. Развитие рефлексивного мышления школьников в процессе решения геометрических задач / А.М. Яворская // Проблемы современного педагогического образования, Ялта: РИО ГПА. – 2024. – № 83(4). – С. 256-259

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Попова Наталья Владимировна

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);

кандидат педагогических наук, доцент Барина Наталья Геннадьевна

Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул);

кандидат исторических наук, доцент Гордиенко Оксана Николаевна

Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье раскрываются теоретические и практические вопросы формирования профессиональных компетенций в процессе преподавания специальных дисциплин. Анализируются литературные источники, на основе которых раскрываются основные характеристики процесса формирования, профессиональные компетенции, профессиональная деятельность, преподавание специальных дисциплин. Рассмотрены теоретические вопросы понятия компетентности специалиста – это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сферах, осознание социальной значимости и личной ответственности за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования. Целью изучения специальных дисциплин являются получение студентами системы знаний, выработка на основе этих знаний умений и практических навыков по использованию и практическому применению этих знаний в целях организации своей работы. Изучение дисциплин предполагает знакомство с основными положениями профессиональной деятельности и обучение навыкам применения положений в практической деятельности. Авторы предлагают практическую реализацию своей стратегии, которую видят не только в освоении новой информации студентами, сколько в формировании у них предпосылок для изменений в собственном поведении, навыков социализации, готовности к выполнению профессиональных задач. Авторская позиция заключается в том, что эти мероприятия формируют у будущих специалистов сквозные компетенции: умение формировать

свое рабочее место, обеспечивать безопасность жизнедеятельности, принимать решение и адаптироваться к изменяющейся ситуации. Базисные изменения общественных отношений предполагают столь же существенные изменения и в преподавании учебных дисциплин. Для этого необходимо комплексно использовать индивидуальные и групповые формы взаимодействия преподавателя со студентами, шире применять активные методы обучения – видеотренинги, деловые игры, что составит основу оптимального развития профессионально значимых качеств у будущих специалистов.

Ключевые слова: процесс формирования, профессиональные компетенции, профессиональная деятельность, преподавание специальных дисциплин, компетентность специалиста.

Annotation. The article reveals theoretical and practical issues of formation of professional competencies in the process of teaching special disciplines. The literary sources are analyzed, on the basis of which the main characteristics of the formation process, professional competencies, professional activity, teaching of special disciplines are revealed. The theoretical issues of the concept of competence of a specialist are considered – this is the desire and ability (readiness) demonstrated by him in practice to realize his potential (knowledge, skills, experience, personal qualities, etc.) for successful creative (productive) activity in the professional and social spheres, awareness of social significance and personal responsibility for the results of this activity, the need for its constant improvement. The purpose of studying special disciplines is to obtain a system of knowledge by students, to develop, on the basis of this knowledge, skills and practical abilities in the use and practical application of this knowledge in order to organize their work. The study of disciplines involves familiarization with the basic provisions of professional activity and training in the skills of applying the provisions in practical activities. The authors propose a practical implementation of their strategy, which they see not only in the acquisition of new information by students, but in the formation of prerequisites for changes in their own behavior, socialization skills, and readiness to perform professional tasks. The author's position is that these events form cross-cutting competencies in future specialists: the ability to form their workplace, ensure life safety, make decisions, and adapt to a changing situation. Basic changes in social relations imply equally significant changes in the teaching of academic disciplines. To do this, it is necessary to comprehensively use individual and group forms of interaction between the teacher and students, more widely apply active teaching methods – video training, business games, which will form the basis for the optimal development of professionally significant qualities in future specialists.

Key words: formation process, professional competencies, professional activity, teaching special disciplines, specialist competence.

Введение. Основой конкурентоспособности конкретного человека является наличие у него целого комплекса личностных качеств, прежде всего, высокого профессионально-квалифицированного уровня, позволяющего выполнить требования работодателя при найме. Важно способствовать становлению конкурентоспособности молодых специалистов на стадии их обучения в высших учебных заведениях с учетом конкретных количественных и качественных требований.

Отечественная система образования является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки и образования. Общество справедливо уверено, что люди, предлагающие услуги в области образования, здравоохранения, обороны, должны быть компетентны.

Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, а компетенция – как своего рода сумма навыков квалификации и социального поведения, и способность работать в группе, и инициативность, и готовность к риску.

При определении компетентности обращается внимание на степень освоения специалистом необходимых навыков и квалификации, а также на пригодность специалиста к осуществлению профессиональной деятельности. Определение профессии связано с вопросом о том, какая профессия наиболее подходит. Люди определенной профессии должны служить обществу, обладать большими знаниями и, как правило, пользоваться исключительными правами, которые им предоставило общество. Хотя знания являются важной частью профессии, знания не гарантируют успеха. Производственная практика должна осуществляться под руководством специалистов, которые будут оценивать уровень развития навыков обучающихся и выполнения ими профессиональной и профессиональной деятельности. В этом контексте следует признать, что профессия действительно требует большого объема знаний, однако наличие квалификации недостаточно для подтверждения компетентности. Квалифицированная профессиональная подготовка подразумевает, что специалист хорошо разбирается в достижениях своей области [8].

Работодателям нужны специалисты, обладающие набором соответствующих компетенций, необходимых для быстрого включения их в профессиональную деятельность.

Современное экономическое положение развитой страны во многом зависит от интенсивности внедрения инновационных идей и скорости их реализации. Успех предприятия зависит от профессионализма его специалистов, их способности проводить сложные научные исследования и эффективно решать экономические и организационные задачи. Потребность в высококвалифицированных специалистах определяется спецификой их работы. Это качество оборудования, появление новых направлений обучения, интернационализация и стремление повысить качество преподавания. При обсуждении системы подготовки компетентных специалистов важно помнить, что целью современного профессионального образования является не только предоставление соответствующего образования, но и создание базы навыков и умений для непрерывного обучения на протяжении всей профессиональной деятельности [4].

Подготовка специалистов для сегодняшних профессий требует большего образования. За последние годы был реализован ряд реформ, оказавших существенное влияние как на практику, так и на преподавание специальных предметов в вузах. В связи с этим, в целях подготовки специалистов к эффективной работе и профессиональному выполнению возложенных на них задач обучение кадров должно осуществляться с учетом обстоятельств, которые могут потребовать увеличения количества учебных занятий и изменения структуры преподавания. Применение практических методов очевидно, как видно из описания.

Изложения основного материала статьи. Целью изучения специальных дисциплин являются получение студентами системы знаний, выработка на основе этих знаний умений и практических навыков по использованию и практическому применению этих знаний в целях организации своей работы.

Компетентность специалиста – это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сферах, осознание социальной значимости и личной ответственности за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования [1].

Изучение дисциплин предполагает знакомство с основными положениями профессиональной деятельности и обучение навыкам применения положений в практической деятельности [2].

По окончании обучения студенты должны знать:

- теоретические основы профессиональной деятельности;
- основные положения профессиональной деятельности;

– основания и порядок организации своей профессиональной деятельности, условия и использования результатов профессиональной деятельности.

На уровне практических навыков студенты должны уметь:

- использовать и документировать результаты профессиональной деятельности;
- применять меры при создании проблемных ситуаций, разрешать их в профессиональной деятельности;
- осуществлять контроль и делать самоанализ в профессиональной деятельности.

Первичное фундаментальное условие осуществления профессиональной деятельности – это профессиональная готовность, под которой мы понимаем процесс продвижения сначала студентов, а затем молодых специалистов к профессионализму, мотивированное стремление к позитивной динамике профессионального и личностного роста, формирование в себе признаков и качеств профессионалов, необходимых для осуществления профессиональной деятельности на уровне высоких образцов и стандартов [6].

Базисные изменения общественных отношений предполагают столь же существенные изменения и в преподавании учебных дисциплин. Поскольку преподаватель несет ответственность за уровень подготовки будущих специалистов, его задача сегодня заключается в том, чтобы помочь студенту осознать свои возможности и создать условия для эффективного развития личности. При этом студент – уже не объект в образовательном процессе, а субъект саморазвития, мотивированный на личностный рост, самоорганизацию, самоуправление. Преподавателю важно добиться у студентов их личной заинтересованности в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в дальнейшей работе. Для этого необходимо комплексно использовать индивидуальные и групповые формы взаимодействия преподавателя со студентами, шире применять активные методы обучения – видеотренинги, деловые игры, что составит основу оптимального развития профессионально значимых качеств у будущих специалистов.

Свою стратегию преподаватели Алтайского государственного аграрного университета видят не только в освоении новой информации студентами, сколько в формировании у них предпосылок для изменений в собственном поведении, навыков социализации, готовности к выполнению профессиональных задач. Традиционное практическое обучение должно дополняться квазипрофессиональной деятельностью, позволяющей определить возможности студента совершать адекватные действия в ситуациях, имитирующих его будущую профессиональную деятельность, – деловые игры, имитационные модели. Освоение материала происходит путем использования активных форм и методов обучения, ориентированных на самостоятельное изучение в имитационной реальной среде. В общем виде формирование компетенций в университете происходит в рамках следующих видов деятельности: учебной академической, учебно-профессиональной, квазипрофессиональной и научно-исследовательской [3].

В основе учебной деятельности, которой личность может заниматься на протяжении всей своей жизни, лежит образовательная компетентность. Изложение материала в логических опорных схемах формирует навыки слушать и отбирать главное, применение методов сотрудничества, обучение в парах сменного состава, «мозговой штурм», игровое проектирование. Работа в малых группах формирует ключевые компетенции:

- умение учиться;
- ответственность за качество труда и обучение.

Осуществление квазипрофессиональной деятельности направлено на воспроизведение в учебном процессе конкретных ситуаций из профессиональной деятельности. Студенты являются инициаторами творческих проектов. Так, студенты разрабатывают проекты и участвуют с ними в конкурсах Алтайского края. Проекты входят в число лучших студенческих проектов. Часть данных проектов реализуются администрацией вуза. Проектная деятельность является эффективным средством профессионально-личностного развития, позволяет сформировать познавательную самостоятельность [5;7].

Внеаудиторная работа формирует у студентов самообразовательные компетенции. Они складываются через систему создания условий для формирования потребностей в развивающейся личности. Преподаватели создают пособия для внеаудиторной работы, рабочие тетради, где студенты могут самостоятельно, творчески выполнять задания, а также на индивидуальном уровне восполнить какие-либо пробелы в знаниях или углубить знания по конкретному вопросу.

Выполнение студентами лабораторных и практических работ направлено на развитие аналитических проектировочных конструктивных задач, таких профессионально значимых качеств, как самостоятельность, ответственность, точность, творческая инициатива.

Целью учебно-профессионального этапа является создание учебно-информационной среды, максимально приближенной к условиям будущей профессиональной деятельности. Специализированные прикладные системы – это еще один слой учебно-информационной среды, позволяющей проводить компьютерное моделирование профессиональных ситуаций и решение задач возникающих в процессе профессиональной деятельности. В Алтайском государственном аграрном университете реализуется система оценки теоретических знаний студентов на основе компьютерного тестирования. Эта система применяется на всех этапах обучения и итоговой аттестации.

Важнейшая составляющая подготовки будущего специалиста в практической деятельности профессиональная практика. Для качественного практического обучения в вузе имеется необходимая материально-техническая база, которая включает в себя лаборатории для проведения теоретических и лабораторно-практических занятий по учебным дисциплинам; учебно-производственное хозяйство; ветеринарную клинику, учебную ферму. Студенты приобретают первичные профессиональные навыки по специальности, проводят основные профилактические мероприятия, исследуют животных на туберкулез, бруцеллез, лейкоз, мастит, проводят ректальное исследование коров, лечат незаразные болезни, проводят кастрацию бычков, свиней.

Приобретенные исследовательские навыки применяются студентами при написании дневников-отчетов.

Студенты вуза на старших курсах оказывают платные услуги населению по лечению домашних животных, выполняют противозооотические мероприятия против сибирской язвы, птичьего гриппа, эмфизематозного карбункула, исследуют животных на туберкулез, бруцеллез, лейкоз.

Выводы. Эти мероприятия формируют у будущих специалистов сквозные компетенции: умение формировать свое рабочее место, обеспечивать безопасность жизнедеятельности, принимать решение и адаптироваться к изменяющейся ситуации. Базисные изменения общественных отношений предполагают столь же существенные изменения и в преподавании учебных дисциплин. Для этого необходимо комплексно использовать индивидуальные и групповые формы взаимодействия преподавателя со студентами, шире применять активные методы обучения – видеотренинги, деловые игры, что составит основу оптимального развития профессионально значимых качеств у будущих специалистов.

Литература:

1. Барина, Н.Г. Теоретические и практические вопросы развития образовательного пространства высшего учебного заведения в контексте компетентностно-ориентированного обучения / Н.Г. Барина // В сборнике: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием "Развитие образовательного пространства региональных вузов в

системе координат приоритетных проектов РФ: лучшие практики". сборник материалов. Алтайский государственный университет. – 2018. – С. 628-636

2. Заяц, Ю.С. Ресурсы межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов / Ю.С. Заяц // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2024. – № 2 (59). – С. 31-37

3. Иванова, М.М. Обучение студентов первого курса основам самоорганизации в условиях перехода на новые образовательные стандарты / М.М. Иванова, Н.Г. Барина, О.Н. Гордиенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-3. – С. 133-136

4. Свиридова, Г.Ф. Проблемы организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза и пути их решения / Г.Ф. Свиридова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2 (39). – С. 21-25

5. Сухотерина, Т.П. Научный потенциал ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия» / Т.П. Сухотерина // Grand Altai Research & Education. – 2014. – № 1. – С. 218-223

6. Тимошенко, А.Ю. Использование технологий дистанционного обучения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза / А.Ю. Тимошенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-4. – С. 203-205

7. Тимошенко, А.Ю. Профессионализация образовательного процесса в педагогическом вузе / А.Ю. Тимошенко // В сборнике: Психологическое здоровье и психологическая культура в современном Российском образовании. материалы V всероссийской научно-практической конференции: посвящается 80-летию АлтГПА. – 2013. – С. 201-204

8. Тимошенко, А.Ю. Основные направления реализации профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в системе высшего профессионального образования / А.Ю. Тимошенко // В сборнике: Всероссийские педагогические чтения «Педагогическое наследие Степана Павловича Титова». Сборник материалов. – Барнаул, 2010. – С. 336-337

Педагогика

УДК 378.2

кандидат философских наук Потеряева Ольга Борисовна

Уральский государственный экономический университет (г. Екатеринбург)

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ И СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Аннотация. Обучение в вузе является базовой ступенью ранней профессионализации. Адаптация к обучению в ВУЗе может быть рассмотрена не только как один из этапов профессиональной адаптации, но и как процесс овладения адаптационными умениями и стратегиями. Исследовательский интерес направлен на такие параметры, маркеры и факторы адаптации, как адаптационный потенциал личности, текущий уровень ее адаптированности, адаптационные стратегии. Названные параметры рассмотрены с позиций деятельностного и ценностно-смыслового подходов является целью статьи. Предметом ее выступает структура учебной деятельности. Она рассматривается с целью прояснения влияния отдельных параметров деятельности на структурные и результативные показатели ее успешности. Успешность учебной деятельности может рассматриваться как один из количественных показателей процесса и результата адаптации к обучению в вузе. Психологическая теория деятельности, описывающая структуру учебной деятельности, определяет теоретическую базу ее исследований. Деятельностный подход был и остается актуальным и востребованным для исследования не только результатов деятельности, но ее процессуальных и средовых параметров. Для теоретического обоснования комплексных исследований деятельности во всем ее многообразии и целостности, уместно обратиться к работам философов, что обосновывает и углубляет психологическую методологию, расширяя круг ее методов. В статье рассматриваются процессуальные и структурные аспекты активной деятельностной адаптации, свойства когнитивной, эмоциональной и ценностно-смысловой сфер личности, соотносимые с внутренними психологическими факторами адаптивности личности. Исследование адаптации в деятельностном ключе может способствовать актуализации и развитию теории учебной деятельности, совершенствованию ее практики, нахождению причин, мешающих адаптации и факторов, способствующих ей. Обучение в вузе является базовой ступенью ранней профессионализации. Адаптация к обучению в ВУЗе может быть рассмотрена не только как один из этапов профессиональной адаптации, но и как процесс овладения адаптационными умениями и стратегиями. Исследовательский интерес авторов направлен на такие параметры, маркеры и факторы адаптации, как адаптационный потенциал личности, текущий уровень ее адаптированности, адаптационные стратегии.

Ключевые слова: адаптация, учебная деятельность, структурные компоненты деятельности, векторы отношений в структуре деятельности, ценностно-смысловые параметры адаптивности, глубинные составляющие внутреннего плана деятельности.

Annotation. Studying at a higher educational institution is a basic stage of early professionalization. Adaptation to studying at a higher educational institution can be considered not only as one of the stages of professional adaptation, but also as a process of mastering adaptation skills and strategies. The authors' research interest is focused on such parameters, markers and factors of adaptation as the individual's adaptive potential, the current level of its adaptability, and adaptation strategies. The above parameters are considered from the standpoint of the activity-based and value-semantic approaches, which is the purpose of the article. Its subject is the structure of educational activity. It is considered in order to clarify the influence of individual parameters of the activity on the structural and performance indicators of its success. The success of educational activity can be considered as one of the quantitative indicators of the process and result of adaptation to studying at a higher educational institution. The psychological theory of activity, which describes the structure of educational activity, determines the theoretical basis for its research. The activity-based approach has been and remains relevant and in demand for studying not only the results of activity, but also its procedural and environmental parameters. For theoretical justification of complex studies of activity in all its diversity and integrity, it is appropriate to turn to the works of philosophers, which substantiates and deepens psychological methodology, expanding the range of its methods. The article examines the procedural and structural aspects of active activity-based adaptation, the properties of the cognitive, emotional and value-semantic spheres of the individual, correlated with the internal psychological factors of the individual's adaptability. The study of adaptation in the activity-based key can contribute to the actualization and development of the theory of educational activity, the improvement of its practice, the identification of the causes that hinder adaptation and the factors that contribute to it.

Key words: adaptation, educational activity, structural components of activity, vectors of relations in the structure of activity, value-semantic parameters of adaptability, deep components of the internal plan of activity.

Введение. Начальный период обучения в ВУЗе, как начало вхождения в профессию, важен и показателен, поскольку в это время развиваются и проявляются адаптивные свойства личности. Способность к адаптации, наряду с коммуникативностью, эмоциональным интеллектом, балансом критического и креативного мышления входит в круг компетенций продуктивной личности.

Успешность адаптации коррелирует с такими личностными параметрами, как ценностно-смысловая сфера личности, наличие устойчивой осознанной структуры учебной деятельности, то есть развитость и синергия всех структурных компонентов внутреннего и внешнего планов деятельности: потребностей, мотивов, интересов, ценностей, целей и задач и операционных ее составляющих. Деятельностный, ценностно-смысловой подход к рассмотрению адаптации к обучению в ВУЗе позволяет рассматривать адаптацию как осмысленную деятельность, предметными и личностными результатами которой являются успешность и результативность учебной деятельности, рост и реализация личностного потенциала в процессе овладения отдельными компонентами структуры деятельности и деятельностными компетенциями, в целом.

Фоновые факторы адаптации исследуются сегодня с позиций социологического подхода, к фоновым факторам исследователи относят, кроме социально-средовых факторов, личностные адаптационные установки, которые связываются с нормативными и ценностными установками личности [1, С. 191; 2, С. 98].

В качестве показателя адаптации студентов младших курсов, к обучению в ВУЗе, исследователи традиционно называют успешность и результативность учебной деятельности [5, С. 227]. Наличие связи между показателями успешности учебной деятельности, и такими индивидуально-типологическими особенностями как интроверсия-экстраверсия, как она понимается в известном тесте Г.Ю.Айзенка, эмоциональная устойчивость, межполушарная функциональная асимметрия мозга сегодня не отрицается, однако в настоящее время больше акцентируются параметры личностной и деятельностной готовности к решению образовательных задач и к усвоению учебных предметов.

Уровень освоения отдельных показателей психологической структуры учебной деятельности во многом определяют уровень готовности к усвоению ее содержания. Однако готовность к учебной деятельности в ВУЗе зависит не только от выраженности познавательных мотивов, умения планировать и организовывать свои усилия в соответствии с текущими задачами и целями, а также от множества операционных навыков. Готовность к учебной деятельности в ВУЗе, с учетом высокого уровня эвристичности, требует развития соответствующих параметров мышления, критического и креативного на которые опираются рефлексивные умения.

Предметом рефлексии могут быть как уже совершенные решения и действия, так и замыслы и планы относительно будущих выборов и поступков. Рефлексия, направленная на прошлое, уже сделанное, в большей степени опирается на критическое мышление. Рефлексия будущего предполагает достаточный уровень креативного мышления.

Оценка деятельности только лишь по показателям результативности не учитывает всех других структурных ее компонентов. Деятельность необходимо рассматривать и оценивать целостно. Деятельность человека основана на способности к целеполаганию и самодетерминации, затрагивающей кроме когнитивных осознаваемых компонентов, чувства, волю и установки. Внутреннее пространство деятельности включает в себя познавательную, потребностно-мотивационную и ценностно-смысловую сферы личности.

Человек целеполагающее существо, что делает возможным его включение в целенаправленную деятельность. В деятельности проявляются три аспекта свободы: способность самостоятельно выбирать цели действий, действовать ради их достижения, осознавать результаты своей деятельности, принимая ответственность за них. При этом свободную деятельность невозможно измерить только лишь по критериям результативности, поскольку свобода, как и сама деятельность, является не результатом, а процессом и состоянием.

Деятельность может быть рассмотрена как совокупность результатов – продуктов, достижений. В этом понимании она выступает как производство, если ее рассматривать с позиций манипулятивно-прагматического подхода. Любые манипуляции являются формой закрытой коммуникации. В таком типе коммуникаций нет место свободным проявлениям личности. Цель задается из вне в готовом виде. Задачи манипуляции носят жестко заданный, закрытый характер, результаты предсказуемы и измеряемы.

Деятельность представляет собой нелинейный, многоуровневый, открытый процесс, в ней происходит освоение новых регионов внешнего и внутреннего бытия. В процессе деятельности развивается личность и ее способности. Деятельность может пониматься как процесс самоизменения человека. При таком понимании деятельность всегда субъект ориентирована. Результат ее не всегда имеет видимый прагматический эффект, или он не поддается формализации и измерению.

Внешний план деятельности определяется неписаными факторами, и ориентирован на объекты и внешнюю среду, целевую, коммуникативную, социокультурную. Внутренний план представлен идеальными психическими элементами, существующими во внутренней реальности субъекта деятельности. Оба плана деятельности определяются онтологически пространственными и временными отношениями, и гносеологически – вероятностными и логическими. Эти отношения задают направление и порядок деятельности во внешнем пространстве, а также ее возможности и логику во внутреннем ее плане. Деятельность как процесс преодоления трудностей содержит в себе адаптивную активность.

Социальная адаптация проявляется в коррекции содержания, способов, стилей и характера деятельности, в том числе мыслительной. Показателем успешной социальной адаптации является его удовлетворенность средой, в частности приемлемый социальный статус индивида в данной социальной среде, достижение физиологического комфорта социокультурными средствами. В изменяющихся условиях человек предпринимает действия различной адаптивной направленности: гомеостатический вариант предполагает достижение равновесия, гедонический – удовольствия и избегание страдания, прагматический направлен на получение практической пользы и успеха.

Адаптация к новым условиям деятельности реализуется в целостной деятельности, и посредством ее отдельных адаптационных структур. Адаптационная активность может рассматриваться как специфический вид деятельности, внутренняя сторона которой направлена на преобразование внутреннего мира личности и коррекцию образов реальности и отношения к ней, а внешняя – на преобразование самой реальности, то есть на изменение средовых условий и ситуаций. По мнению С.А. Дружилова [4, С. 83], внутренняя психическая деятельность, направлена на создание индивидуальных психических моделей последующей материальной и духовной деятельности человека. Результатом такой деятельности является прирост целевой активности и расширение целевых и задачных репертуаров.

Деятельность может быть рассмотрена как способ отношения к себе как субъекту деятельности и к условиям жизни, с учетом которых она реализуется, по сути, она представляет собой голографический портрет личности [2, С. 128-130]. Все перечисленное относится к учебной деятельности.

Векторами описания деятельности выступают морфология, аксиология, праксиология и онтология. Комплексное рассмотрение деятельности, в ее пространственно-временных, вероятностных и логических измерениях, применимо к описанию как деятельности в целом, так и ее отдельных компонентов, включая ее результативность.

Преодолевая недостатки линейных подходов к рассмотрению деятельности, Г.В. Суходольский, предложил собственную методологию исследования деятельности, и ввел понятие «антидеятельность». Так называемый «анти»-подход к описанию деятельности был реализован в аксиологии деятельности. В качестве оснований для описания ценностной природы деятельности рассматривались три вида отношений: ожидаемое – фактическое, общее – частное, полезное – вредное. Первое основание позволяет описать объективные и субъективно предвидимые результаты деятельности, которые подразделяются на обобщенные и конкретные.

Второе и третье основания имеют оценочный характер, их рассмотрение позволяет описать ценности и антиценности деятельности. По мнению Л.Н. Горюновой, именно «Анти» – подход к описанию деятельности обеспечивает полноту описания, объединяя положительные и отрицательные модальности деятельности в единое целое: «Избегая «позитивной» асимметрии описания, Г.В. Суходольский вводит понятия антирезультат деятельности, антимотивы, антицели деятельности, антидеятельность, используя приставку «анти» к разнообразным понятиям теории деятельности... Понятие «антидеятельность», введенное Г.В. Суходольским, отражает реальный процесс оценивания, который выражается в установлении ценности и антиценности в мире человека, а также выражает субъективный аналог измерения, представленный в человеческом сознании номинативными оценками, например, плохой-хороший, нравится-не нравится. Этот подход позволяет учесть все возможные и невозможные варианты реализации деятельности, существующие одновременно» [3, С. 5-6].

Применение манипулятивно-прагматического подхода предполагает акцент на результате деятельности, который в современном обучении измеряется рейтинговыми показателями успеваемости. Следует отметить, что не все показатели измеряемы, личностный рост – это не всегда прирост результата, но и развитие стратегий целеполагания, или рефлексивных стратегий, если говорить о рефлексии, направленной в будущее и называемой предваряющей. Деятельность не ориентирована только на прагматический эффект, она является не только процессом, но и пространством саморазвития и самоосуществления.

Внутренними когнитивными факторами адаптивности следует считать достаточно развитый уровень рефлексии и владение несколькими рефлексивными стратегиями и репертуарами. Уровень осознанности своих профессиональных планов важный аспект регулирования деятельности в ее темпоральном аспекте. Как уже отмечалось выше, в концепции В.Г. Суходольского присутствует онтологический анализ деятельности в системе пространственно-временных отношений.

Здесь интересно вспомнить исследование временных перспектив различных степеней удаленности от настоящего, нарушения которых Э. Минковски, представитель глубинной психологии, рассматривал как маркеры различных типов неврозов и пограничных состояний. Работа по созданию долгосрочных планов профессионального самоосуществления существенно снижает вероятность возникновения серьезных адаптационных трудностей, вплоть до состояний, которые в психологии называются трудными и пограничными. Прошлое, настоящее и будущее образуют структурное целое, но каждое время переживается по-разному.

Э. Минковски описал следующие зоны субъективно переживаемого времени: удаленное прошлое, как зона уже пережитого, неактуального; среднее прошлое как зона частично пережитого, называемая зоной сожалений, ближайшее прошлое, как зона рефлексивного времени; настоящее время и три зоны будущего: ближайшее будущее как зона ожиданий и деятельности; среднее будущее, как зона желаний и надежд и наконец, удаленное будущее, горизонт этических действий [6]. Еще раз отметим необходимость работы с временными перспективами, по сути, приведенная выше описательная схема и задает содержание такой работы. Не углубляясь в глубинную психологию, возвращаясь к структурным компонентам деятельности, связанным с временными параметрами внутреннего плана деятельности, плана замыслов и смыслов, следует отнести все перечисленное к рефлексивным стратегиям будущего, которые являются основой самопроектирования и самореализации личности, как в профессии, так и в иных жизненных сферах.

Кроме рефлексивных внутренних факторов активной деятельностной адаптации, другим важным когнитивным фактором является сбалансированность уровня развития критического и креативного мышления. Отсутствие такого баланса может проявлять себя в эффекте когнитивного диссонанса, затрудняющего свободный выбор целей и средств их достижения, снижающего степень вариативности поведения, повышающего частоту автоматических реакций, повышающего уровень личностного и группового конформизма.

К внутренним компонентам успешности активной деятельностной адаптации следует отнести также сбалансированную эмоциональную сферу и навыки саморегуляции, например, владение копинг стратегиями совладания с трудными ситуациями. Перечисленные выше факторы изучаются и описываются сегодня в рамках исследований эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект исследователи традиционно связывают с коммуникативными компетенциями. В узком смысле коммуникативные компетенции дают возможность реализации умений «поставить себя на место другого», предполагают понимание причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия, анализ жизненных ситуаций и учет действий других в стратегиях своего поведения. Все вышеперечисленные способности и умения а также, способность к эмоциональной саморегуляции относят к понятию «эмоциональный интеллект».

Рефлексивные компетенции складываются в процессе реализации рефлексивности в процессах социального взаимодействия, общения, диалога, который является результатом реализации рефлексивных умений, имеющихся в арсенале личности и одновременно, является условием их становления. При помощи рефлексии осуществляется синтез знаний, коммуникативных и личностных компетенций. В процессе обучения студентов в ВУЗе происходит овладение компетенциями повышающими личностный потенциал необходимый для достижения самоэффективности и самоактуализации.

Рефлексивные компетенции тесно взаимосвязаны с дискурсивными которые являются одним из структурных компонентов системы коммуникативных компетенций, их связь проявлена как генетически, так и процессуально. Оба вида компетенций способствуют созиданию внутренней психологической реальности, самосозиданию и саморазвитию.

Социальный интеллект, понимается как совокупность ментальных способностей, связанных с обработкой социальной информации, как когнитивная компетентность, и как коммуникативно-личностный потенциал. Социальный интеллект является базой интегральных коммуникативных свойств, таких как психологическая контактность и коммуникативная совместимость, которые наряду с названными выше, можно отнести к личностным факторам деятельностной активной адаптации.

Коммуникативные компетенции могут развиваться в ситуации адаптации к новым социокультурным параметрам образовательной среды, одновременно являясь основой позитивных коммуникативных установок. Навыки медиации способствуют закреплению и реализации таких установок, и снижают частоту и глубину межличностных и групповых

конфликтов. Этому способствует и сбалансированная индивидуальная композиция конфликтных ролевых репертуаров личности.

Следует отметить, что успешность адаптации к обучению в вузе и в целом, успешность и результативность учебной деятельности определяется не только внутренними психическими факторами, но и внешними, социально средовыми и социокультурными факторами. К фоновым факторам исследователи относят развитые нормативные установки и установки социальной лояльности по отношению к преподавателям, сотрудникам и другим студентам. Так, показателем развития нормативных установок, по мнению ряда исследователей, является академическая честность студентов [1, С. 222].

Будущая профессиональная деятельность требует осознания ответственности за результат своего труда. На этапе обучения формируются установки академической ответственности, происходит формирование ценности добросовестного труда. Процесс становления ценностных, смысловых ориентаций студентов, выступает важнейшим фактором личностной подготовки к профессиональной деятельности, так как они определяют отношение человека к другим людям, к миру, самому себе. Перечисленные типы отношений соотносятся с отношениями образующим симптомокомплексом характера. Воспитание ценностей способствует формированию социально продуктивного типа характера.

Ценности задают вектор развития человека и способствуют его личностному росту. Важно отметить роль ценностей в формировании способности к осознанной деятельности, поскольку они выступают системообразующим фактором, соединяющим различные виды деятельности в целостные личностные структуры.

Недостаточно осознанная, противоречивая, или некритично усвоенная система ценностей формирует непродуктивную личность, деструктивные, или конформистские типы характеров, которые описал Э. Фромм [7, 8]. Отсутствие осознанных смысловых ориентаций ведет человека к пограничному состоянию. экзистенциального вакуума.

Как уже отмечалось выше студенты, находящиеся на этапе профессионального обучения могут испытывать адаптационные сложности, связанные с переходом из одной социальной ситуации и социального статуса в новый статус и в новую социокультурную образовательную среду, изменениями систем социальной и личностной идентичности. Именно этот переход задает специфику формирования смысловой ценностной сферы студентов.

Период обучения в вузе, особенно его начальные этапы на которых формируются и реализуются весь комплекс составляющих адаптивных деятельностных стратегий, является сензитивным периодом формирования деятельностных, коммуникативных и личностных компетенций и установок личности. Дисгармония и дисбаланс в системе ценностей и смыслов, их противоречивость порождают внутриличностный конфликт, серьезно препятствующий не только успешной адаптации к процессу обучения но и в целом, дезорганизуя осмысленную деятельность. Гармония и целостность ценностно смысловой сферы во многом зависит от степени развития отдельных компонентов деятельности и деятельностных отношений, и главное, от синергетической связи объединяющей эти компоненты в целостную систему.

Выводы. В заключение отметим, деятельностный подход в версии В.Г. Суходольского может стать методологической основой для исследования деятельностных и ценностно-смысловых компонентов адаптации студентов к учебной, и будущей профессиональной деятельности на начальных этапах профессиональной адаптации. Исследование адаптации в деятельностном ключе может способствовать актуализации и развитию теории учебной деятельности, совершенствованию ее практики, нахождению причин, мешающих адаптации и факторов, способствующих ей. Обращение к работам философов с целью прояснения глубинных, ценностно-смысловых аспектов активной деятельностной адаптации позволяет более полно исследовать внутреннее ее содержание, что может помочь в коррекции критериев успешности учебной деятельности и адаптации к ней.

Литература:

1. Амбарова, П.А. Профессиональная адаптация вузовских студентов в меняющемся мире профессий / П.А. Амбарова, Г.Е. Зборовский // Образование и наука. – 2023. – Т. 25. – № 2. – С. 191-223
2. Григорьев, Г.П. Голографический подход к структуре личности / Г.П. Григорьев // Гуманитарные науки. – 2020. – № 2. – С. 128-137
3. Горюнова, Л.Н. Так говорил Геннадий Владимирович Суходольский / Л.Г. Горюнова // Петербургский психологический журнал. – 2018. – № 25 – С. 1-12
4. Дружилов, С.А. Психическая адаптация в новой реальности: феномен, факторы, критерии, индикаторы, вызовы / С.А. Дружилов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 8. – С. 82-89
5. Ледовская, Т.В. Успешность учебной деятельности студентов с разными индивидуально-типологическими особенностями / Т.В. Ледовская // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 2. – С. 226-229
6. Минковски, Э. Проживаемое время. Феноменологические и психопатологические исследования / Э. Минковски. – Москва: ИД «Городец», 2018. – 496 с.
7. Фромм, Э. Иметь или быть? / [Э. Фромм]; пер. с англ. Э.М. Телятниковой. – АСТ; Москва. – 2014. – 320 с.
8. Фромм, Э. Человек для самого себя / Э. Фромм. – Москва Издательство АСТ 2021. – 320 с.

Педагогика

УДК 378.147

старший преподаватель Пятко Лариса Александровна

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Стародумова Людмила Анатольевна

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

О ФОРМИРОВАНИИ ВИЗУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РЕКЛАМИСТОВ

Аннотация. Конкурентоспособный специалист в области рекламного бизнеса должен обладать комплексом профессиональных компетенций, базовым элементом для реализации большинства из которых является визуальное мышление. В статье рассмотрены вопросы формирования визуальной компетенции будущих специалистов в области рекламы. Авторы обращают внимание, что для развития визуальной культуры рекламистов необходимо формировать у них ассоциативно-образное мышление, которое развивает потребность мыслить нестандартно, создавать неожиданные авторские интерпретации, проявлять свою индивидуальность в разработке инновационных творческих проектов. Особый акцент сделан на то, что визуальная компетенция непосредственно связана с визуальной культурой обучающихся, цель которой состоит в расширении визуального багажа зрительных образов. Авторы приводят примеры практических упражнений и заданий для развития визуальной компетенции обучающихся. На примере разработки логотипа показывают,

что главными принципами рекламного продукта являются его лаконичность, точность, креативность, образность, эстетическая привлекательность и тематическая актуальность, а распространение идей в рекламе происходит при помощи визуальных образов-ассоциаций, возникающих в сознании человека в ответ на какое-либо вербальное или невербальное воздействие.

Ключевые слова: реклама, визуальная коммуникация, визуализация, визуальная компетенция, визуальное мышление, ассоциативно-образные связи, рекламный продукт, логотип.

Annotation. A competitive specialist in the field of advertising business must have a set of professional competencies, the basic element for the implementation of most of which is visual thinking. The article discusses the issues of developing the visual competence of future specialists in the field of advertising. The authors point out that in order to develop the visual culture of advertisers, it is necessary to form in them associative-figurative thinking, which develops the need to think outside the box, create unexpected author's interpretations, and show their individuality in the development of innovative creative projects. Particular emphasis is placed on the fact that visual competence is directly related to the visual culture of students, the purpose of which is to expand the visual baggage of visual images. The authors provide examples of practical exercises and tasks for developing students' visual competence. Using the example of logo development, they show that the main principles of an advertising product are its conciseness, accuracy, creativity, imagery, aesthetic appeal and thematic relevance, and the dissemination of ideas in advertising occurs with the help of visual association images that arise in the human mind in response to any verbal or non-verbal influence.

Key words: advertising, visual communication, visualization, visual competence, visual thinking, associative-figurative connections, promotional product, logo.

Введение. В современном мире, насыщенном информацией, визуальные знаки становятся основными носителями идей и эмоций. Успешный специалист в области рекламы должен уметь не только анализировать визуальные тренды, но и создавать их, трансформируя абстрактные концепции в яркие визуальные образы. Визуальная коммуникация, представляющая собой синтез графических, цветовых и типографических решений, становится основой для передачи идей и эмоций, способствуя более глубокому взаимодействию с целевой аудиторией.

С развитием цифровых технологий требования к визуальной грамотности рекламистов повышаются [6, 7]. Специалисты в этой области должны осваивать новые инструменты и платформы, чтобы адаптировать свои идеи к различным форматам, создавая уникальный и запоминающийся рекламный продукт. Таким образом, формирование визуальной компетенции будущих специалистов рекламы представляет собой ключевой аспект их профессиональной подготовки.

Изложение основного материала статьи. Современные подходы к подготовке профессионала в области рекламы учитывают требования рынка труда и строят учебный процесс с опорой на формирование у будущего рекламиста целого комплекса компетенций [1, 2], важнейшей среди которых является визуальная компетенция.

Визуализация – это определённый прием представления конкретной смысловой информации в виде зрительного наглядного или мысленного образа. Визуальная компетенция – это способность воспринимать, интерпретировать и оценивать визуальную информацию с целью её осознания и применения в различных контекстах, в том числе в разработке инновационных рекламных продуктов.

Научные исследования доказывают, что практически 90% информации человек воспринимает через органы зрения, а большую её часть мозг обрабатывает в виде ассоциативных образов. В современном обществе, где важна функция скорости, люди предпочитают текстовой информации – образы-знаки, которые отличаются лаконизмом, экспрессией выразительности, простотой обработки информации через символ. Ассоциации – это образы, чаще всего, импульсивные, которые рождаются в человеческом сознании в ответ на поступающую информацию (вербальную или невербальную). Откликом на такой ассоциативный импульс становится новый образ.

Вопросы визуализации привлекали внимание многих ученых на протяжении веков. Одним из первых исследователей, который изучал визуализацию данных, был Чарльз Хатчинсон, который в XIX веке применял графики для представления статистической информации. В XX веке значительный вклад в развитие визуализации, введя принципы ясности и эстетики в графическое представление данных, внес Эдвард Тафти. Его работы, включая книгу «The Visual Display of Quantitative Information», вдохновили множество специалистов на более глубокое понимание визуализации.

В последние десятилетия к этой теме подключились такие ученые, как Хадли Уикхэм, который разработал язык программирования R и множество пакетов для визуализации данных. Также стоит отметить работы Джеймса Блэкуэлла и его исследования в области интерактивной визуализации, которые открыли новые горизонты для представления сложной информации. Эти и многие другие ученые продолжают исследовать и развивать визуализацию, делая ее важнейшим инструментом в анализе и интерпретации данных.

Визуализация в рекламе – это ключевой элемент, который подчеркивает суть и привлекает внимание целевой аудитории. Язык рекламы – особая знаковая система, в которой существенную роль играет ассоциативно-образный знак, несущий потенциальному покупателю необходимую, адекватно отражающую сущность послания рекламодателя потребителю, информацию о продукте. Основой визуализации в рекламе является взаимодействие между образом и сообщением. Правильно подобранные визуальные элементы способны передавать эмоции и идеи быстрее и четче, чем текст, создавая незабываемые ассоциации.

Для студента-рекламиста уровень визуальной компетентности – показатель его креативности и профессиональной пригодности. Чем более развита визуальная культура личности, тем более широкий спектр ассоциаций-символов готово выдать подготовленное воображение. Восприятие человеком визуальных образов строится на основе имеющихся личностных ценностей. Внутренняя эмоциональная реакция на воспринимаемое графическое изображение, на его цвет, форму, шрифт является субъективным отражением цепочки индивидуальных ассоциативных связей, а потому может быть различной у разных потребителей. Это следует учитывать при работе со студентами над развитием их визуальной компетенции. Задача педагога – как можно эффективнее развивать потенциал ассоциативных связей обучающихся, расширяя их информативно-образную базу через различные органы чувств, используя разнообразные приемы и методики [5].

Процесс формирования визуальной компетенции студентов-рекламистов начинается с первого курса и направлен на то, чтобы подготовить будущих специалистов к способности генерировать оригинальные идеи в нестандартных продуктах рекламы. Этот процесс связан с развитием креативности, которая, в свою очередь, опирается на творческий потенциал личности, а потому развитие визуальной компетенции обучающихся приобретает особое значение в процессе профессиональной подготовки по специальности 42.02.01 Реклама.

На факультете технологии и дизайна Института пищевых технологий и дизайна – филиала ГБОУ ВО «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» большое внимание уделяется вопросам развития визуальной компетенции обучающихся, при этом упор делается на формирования их визуального и ассоциативно-образного мышления.

Для этого используются всевозможные виды деятельности, направленные на развитие и совершенствование творческих способностей студентов [4]. Алгоритм развития визуальной компетенции предусматривает последовательное прохождение студентами нескольких этапов, начиная от пропедевтики до творческо-созидательного уровня. При этом программа подготовки рекламистов включает не только теоретические основы композиции, цветовой теории и типографики, но и практические задания, направленные на развитие креативного мышления и навыков работы с современными графическими инструментами. Важным элементом при этом является изучение психологии восприятия изображений, которая помогает создавать эффективные рекламные кампании, способные вызвать интерес и доверие у целевой аудитории.

Существует множество методик, использование которых позволяет успешно развивать ассоциативно-образное мышление и формировать визуальную компетенцию. Одним из эффективных методов является создание ментальных карт. Это техника, которая помогает представить информацию в виде диаграмм, в которых ключевые идеи связываются с помощью линий и изображений. Также полезно регулярно рисовать схематические изображения, иллюстрирующие прочитанные книги или услышанные идеи, что способствует активизации памяти и ассоциаций. Кроме того, оперирование в процессе выполнения таких упражнений визуальными знаками ускоряет процесс получения информации и облегчает ее усвоение.

Еще одним приемом, который может быть эффективен для формирования образного мышления, является визуальная медитация, для этого упражнения надо закрыть глаза и постараться мысленно представить детали своего окружения, идеи или задачи, а затем воспроизвести эти образы на бумаге. Такие задания развивают наблюдательность и способность быть внимательным к деталям, способствуют развитию гибкости мышления и расширению творческих границ будущих специалистов рекламы.

Полезны для развития визуального мышления и творческого воображения обучающихся также такие практические задания, как «Идея в разных стилях» (задание на подачу одной из выбранных тем/концепций/идей в различных стилях – от реализма до абстракции), «Кляксография», «Фирменный знак», «Слово-образ», «Абстрактная композиция из предметов быта», «Музыкальные ассоциации» и др.

Одним из заданий, которое учит студентов развивать свой визуальный аппарат, обогащать ассоциативно-образный багаж и применять на практике визуальную компетенцию, является разработка логотипа. Логотип – это краткий и надежный носитель информации о производителе, сфере деятельности компании; это неотъемлемая часть любого предприятия, его визитная карточка, создающая окружающим представление о выпускающемся бренде. Разработка логотипа требует особого внимания к визуальным навыкам, поскольку именно они формируют первую ассоциацию у потребителей и задают тон всему бренду. Визуальные элементы, такие как цвет, форма и типография, играют ключевую роль в передаче ценностей компании, её уникальности [3].

При разработке логотипа студенты должны знать, что существуют логотипы-символы (в виде графической картинки), буквенно-цифровые логотипы (с использованием стандартных или оригинальных шрифтов) и комбинированные логотипы (сочетание 1 и 2 вариантов). Понимание того, в какую форму можно облечь разрабатываемый логотип, дает возможность обучающимся реализовать свою креативную идею, воплотить ее в рекламный продукт.

В соответствии с выполняемыми функциями логотипа, такими как обеспечение контакта между брендом и целевой аудиторией, отражение идентичности и миссии компании, эмоциональное воздействие на потребителя, выстраиваются определенные требования к логотипу. Важнейшие среди них уникальность, выразительность, ассоциативность и запоминаемость. При этом логотип не должен быть перегруженным информацией, главное – лаконичность.

Существенным моментом в разработке логотипа является обучение рекламистов принципам визуального мышления. Это включает в себя понимание психологии цвета, композиции и символики, которые способны задействовать эмоции и вызвать заинтересованность. Будущий визуальный контент должен быть не только эстетически привлекательным, но и нести ясный смысл. А потому студенты при разработке логотипа должны опираться на ассоциативные связи, которые помогут создать уникальный образ компании. При этом необходимо знать, что цветовая палитра способна вызывать различные эмоции. Например, яркие и насыщенные оттенки могут вызвать восторг и энергичность, в то время как мягкие и пастельные тона создадут ощущение уюта и доверия. Форма логотипа также имеет значение: геометрические фигуры внушают стабильность и надежность, а органические линии могут передавать динамику и креативность. Типография, в свою очередь, фиксирует идентичность бренда. Шрифты могут быть официальными, классическими, либо современными, игривыми, формируя нужный имидж. Таким образом, использование визуальных навыков при разработке логотипа – это искусство, которое требует чуткости и глубокой проработки.

В процессе формирования визуальной компетенции студентов преподавателю необходимо донести до них информацию о том, что процесс визуальной коммуникации основывается на взаимодействии. Автор рекламного продукта, располагая информацией, должен закодировать ее в знак-символ и передать потребителю в виде графического образа. А потребителю, в свою очередь, надо расшифровать полученный визуальный знак и, таким образом, вступить в диалог с автором рекламного продукта. Последовательность восприятия фрагментов в предложенном ему визуальном рекламном объекте потребитель выбирает сам, опираясь на свое визуальное восприятие, а потому при создании рекламного продукта необходимо учитывать законы ассоциативно-образного мышления. К этому должен быть готов профессионально грамотный рекламист.

Восприятие человеком визуальных образов строится на основе имеющихся личностных ценностей. Внутренняя эмоциональная реакция на воспринимаемое графическое изображение, на его цвет, форму, шрифт является субъективным отражением цепочки индивидуальных ассоциативных связей, а потому может быть различной у разных потребителей. Это следует учитывать при разработке графического рекламного продукта. Кроме того, восприятие потребителем визуальной рекламы может быть выборочным, человек способен выхватывать фрагменты визуального образа непоследовательно, с опорой на свое собственное восприятие. Следовательно, структура рекламного продукта должна быть проработана так, чтобы клиповое обращение к ее элементам не искажало суть смыслового наполнения данного объекта визуальной коммуникации.

Готовя студентов к разработке визуальной рекламы надо делать упор на то, что такой рекламный продукт предназначен для зрительного воздействия на потребителя, исходя из поставленной цели рекламы. А потому перед началом разработки графического образа необходимо четко понимать, какова целевая аудитория и для чего создается данная реклама. Это позволит выполнить визуализацию информационного материала наиболее продуктивно и грамотно. Кроме того, визуализация должна быть адаптивной, учитывая разные платформы и форматы – от больших билбордов до небольших экранов смартфонов. Это требует тщательной разработки концепции, которая будет неизменно служить связующим звеном между брендом и его аудиторией, способствуя созданию выразительного визуального языка, который запоминается и вдохновляет.

Выводы. Развитие визуальной компетенции требует критического мышления, что позволяет различать истинное и ложное, а также понимать культурные и социальные контексты передаваемой информации. В итоге, обладая визуальной

компетенцией, студент-рекламист становится более способным к эффективной коммуникации, чему способствует понимание языка изображений и умение влиять на окружающий мир. Кроме того, студенты, обладающие развитыми визуальными навыками, лучше справляются с комплексными задачами и могут находить нестандартные решения. Визуальное мышление формирует уверенность и позволяет эффективно коммуницировать свои авторские идеи.

Правильно сформированное и грамотно развитое визуальное мышление поможет будущим профессионалам в области рекламы, опираясь на имеющиеся в их арсенале впечатления и визуальный опыт, генерировать оригинальные идеи, а затем, трансформируя и преобразовывая эти идеи, создавать запоминающиеся художественные образы. Умение профессионально обрабатывать визуальную информацию необходимо будущему рекламисту для продуктивного использования методов визуальной коммуникации в своей деятельности.

Таким образом, интеграция визуальных методов в образовательный процесс способствует подготовке квалифицированных специалистов рекламы, способных адаптироваться к быстро меняющемуся миру.

Литература:

1. Бондаренко, О.В. Профессиональная компетентность специалистов по рекламе / О.В. Бондаренко // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2012. – №12. – С. 136-138
2. Каткова, О.В. Формирование у обучающихся метапредметных умений / О.В. Каткова, М.Е. Зыкова, Л.Е. Гомолко // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-2. – С. 165-168
3. Краева, Н.А. Психологическое восприятие цвета в рекламе / Н.А. Краева, А.А. Степанова // Дизайн и архитектура: синтез теории и практики: Сборник научных трудов. V Международная научно-практическая конференция, Краснодар, 27-29 апреля 2021 года. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2021.
4. Павлова, Л.В. Особенности формирования профессиональных мотивов в проектно-контекстном образовании / Л.В. Павлова // Перспективы развития образовательных технологий в индустрии моды, дизайне и рекламе: сборник материалов областной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 30 сентября 2019 года. – Нижний Новгород: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2019. – С. 59-62
5. Пятко, Л.А. Некоторые аспекты визуальной коммуникации в рекламе / Л.А. Пятко, Л.А. Стародумова, Н.А. Белоусова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – С. 197-200
6. Требования к специалисту по рекламе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studme.org/1497010918331/marketing/trebovaniya_spetsialistu_reklame (дата обращения: 30.01.25)
7. Филиппова, О.Н. Оценка качества образования спо / О.Н. Филиппова // Педагогический потенциал: Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Брянск, 27 ноября 2023 года. – Брянск: Брянский государственный инженерно-технологический университет, 2023. – С. 160-164

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Рейма Оксана Ярославовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОМУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ЛОКАЛЬНЫХ МУЗЫКАЛЬНО-ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования этномузыкального мышления студентов направления «Педагогическое образование» (профиль «Музыкальное и дополнительное образование») в ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет». Описаны векторы развития этномузыкального образования в высшем образовании. Изложены основные подходы, принципы и методы работы с аутентичным фольклором на занятиях в классе фольклорного ансамбля.

Ключевые слова: этномузыкальное образование, этномузыкальное мышление, традиционная народная культура, фольклор.

Annotation. The article discusses the issues of the formation of ethnomusical thinking of students in the field of “Pedagogical Education” (profile “Music and Additional Education”) at the Vologda State University. The vectors of development of ethnomusical education in higher education are described. The basic approaches, principles and methods of working with authentic folklore in classes in the folklore ensemble class are outlined.

Key words: ethnomusical education, ethnomusical thinking, traditional folk culture, folklore.

Введение. Современная стратегия российского образования нацелена на сохранение и развитие традиционных общероссийских и национальных духовно-нравственных ценностей, создание условий для популяризации региональных этнокультурных традиций, формирование у молодого поколения знания и уважения к культурно-историческому наследию народов нашей страны. Этнокультурная направленность современного образования отражена в ряде документов, определяющих образовательную политику [2; 9; 10]. Это даёт возможность говорить о необходимости этномузыкального образования, направлениях его развития, разработки и использовании современных педагогических форм обучения, разработки такой модели этномузыкального образования студентов, которая будет способствовать воспитанию духовно-нравственных, эстетических, патриотических качеств личности, пониманию необходимости беречь и сохранять национальную региональную культуру.

Изложение основного материала статьи. Современные ученые (А.Б. Афанасьева, Е.В. Бондаревская, Л.П. Карпушина, Е.В. Николаева, Т.В. Шастина, В.К. Шаповалов и др.) выделяют следующие векторы развития этномузыкального образования в вузе: целостность всех уровней образования образовательной деятельности; сочетание традиционности и инновационности в образовательных программах; совершенствование средств обучения на основе научного поиска, познающей и творческой деятельности студента, направленных на воспроизводство певческих традиций, непрерывность формирования педагогической и этнопевческой культуры студента [11]. Одной из задач подготовки специалистов по фольклору в высшем образовании является формирование этномузыкального мышления, что позволяет возродить региональные музыкальные традиции, сохранить этномузыкальную культуру.

Представляются обоснованными разработки сущности этнокультурного подхода в образовании, разработанные Л.П. Карпушиной. Исследователь выделяет важные социально-общественные функции, которые призвано выполнять этномузыкальное образование:

- сохранение «прогрессивных народных музыкально-педагогических традиций, технологии этномызыкального творчества, этномызыкальных ценностей»;
- сохранение «этнического самосознания»;
- обеспечение направленности образовательного процесса на «этническую консолидацию», толерантность, способность к «межэтническому общению»;
- сохранение единого образовательного пространства, желания «работать на пользу Отечества, жить в нём, сохранять его культуру»;

- сохранение «духовных, ценностных, творческих начал в человеке, его телесного и душевного здоровья, формирование оптимистического восприятия» на основе приобщения к этномызыкальным традициям [5, С. 4-5].

Исследователь определяет этномызыкальное образование как «непрерывный педагогический процесс, направленный на воспитание любви, интереса и уважения к родному музыкальному искусству и искусству других народов, формирование личностной этномызыкальной культуры, этномызыкальной компетентности, толерантности, способности к межкультурному и межэтническому общению, позволяющих человеку воспринимать, транслировать и создавать этномызыкальные ценности в русле родной или иной музыкальной традиции» [5, С. 3].

Проблемы сущности этномузыкологии обсуждаются сегодня на различных научных конференциях, разрабатываются такие понятия, как «этномузыкальное образование», «этнокультурная компетентность», в российских вузах открыты специальности по подготовке специалистов в области музыкального фольклора. В Вологодском госуниверситете осуществляется профессиональная подготовка специалистов в области музыкального фольклора по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Музыкальное и дополнительное образование»). Содержание этнокультурной подготовки будущих учителей музыки осуществляется в ходе освоения общих теоретических дисциплин, общепрофессиональных дисциплин, особенно в рамках курсов профильной подготовки таких предметов как «Основы народной музыкальной культуры», «Фольклорное исполнительство и народная хореография», «Методика работы с фольклорным ансамблем», «Расшифровка и обработка фольклорно-этнографических материалов». Практическая работа студентов в классе фольклорного ансамбля нацеливает начинающих певцов на постижение закономерностей внутреннего строения народной песни, выявление характера и принципов преемственности фольклорных традиций. Взаимопроникновение теоретических и практических предметов необходимо для получения целостного представления о народной традиционной культуре, формирования целостного образа народно-певческой традиции.

Народные музыкальные (песенные, хореографические, инструментальные) традиции, являющиеся важнейшей частью отечественной художественной культуры. Как отмечает А.М. Мехнецов, область традиционной народной культуры, и собственно фольклор, является «глубинной основой всех разнообразных направлений, видов и форм культуры современного общества» и обеспечивают воспроизводство и сохранение «важнейшие свойства и качества этнического» [7, С. 65]. В основе традиционной культуры каждого народа лежит музыкальный «код», который вбирает в себя звучание природных ритмов, мифологическую картину мира, эмоционально-психологический способ постижения мира, особенности национального характера. В традиционной культуре обрядовая музыка, песни календарного и жизненного циклов исполнялись всем миром и существовали ни как эстетическое зрелище, но как необходимое действие, вписанное в жизненный уклад. Традиционный музыкальный «язык» создавался с целью взаимодействия человека и окружающего мира (видимого и невидимого), в котором жизненно важно было поддерживать и сохранять гармонию и единство всего живого.

По мнению Л.П. Карпушиной, этномызыкальная культура личности как интегрированное качество, позволяющее личности воспринимать, воспроизводить и создавать этномызыкальные ценности, должна включать следующие компоненты:

- духовно-нравственные и этические нормы этноса;
- этническое самосознание;
- накопленный этномызыкальный опыт, комплекс знаний, умений и навыков, определяющих готовность и способность человека к исполнительской деятельности в рамках локальной музыкальной традиции;
- творческое воображение и творческую активность;
- комплекс этномызыкальных способностей (этномузыкальный слух, мышление, сознание, память, чувство этностиля) [4, С. 6].

Музыкальное мышление носителей устной традиции обусловлено структурой, содержанием и закономерностями художественной формы. О специфике осознанности исполнительства народных музыкантов пишут многие исследователи народной музыки. Так, Е.В. Гиппиус отмечает, что «единичный музыкальный факт» в фольклоре может быть определён на уровне мышления исполнителя и «на уровне живого звучания». Исполнение каждой версии того или иного образца представляет собой сложное явление, мыслимое исполнителем в совокупности версий каждой его части и могут воспроизводиться в разных сочетаниях, принятых в творческой практике исполнителя [3, С. 25].

В исполнительском акте фольклорного образца соединяются воедино смыслы, чувства, информация, энергия, передающие культурные смыслы посредством музыкального языка. Художественные образы, осознанные и прочувствованные, должны диктовать исполнителю приёмы и средства для их звукового воплощения, тогда и вся техническая работа будет строиться как выражение музыкальных исполнительских задач. Как писал Б.В. Асафьев, главным носителем смысла в музыке является интонация. Смысловая выразительность музыки заложена именно в «звукосопряжении» тонов: «Сама речь людская и музыкальная система интервалов, обуславливающая искусство музыкальных звуков, возможны только при наличии способности интонирования, т.е. звуковыявления, управляемого дыханием и осмысливаемого деятельностью человеческого интеллекта» [1, С. 343]. Этномызыкальное мышление народного исполнителя – это сложная музыкально-творческая деятельность, которая предполагает приведение образов в соответствие с традицией, соединение личного творческого начала с закономерностями внутреннего порядка. Именно во время певческого акта, на интонационном уровне человек выражает свои эмоции. «Эмоция – это ключ, которым открываются не только эстетические чудеса певческого голоса, но и технические приёмы их достижения. Только этим ключом вскрываются и активизируются самые глубокие эволюционно-древние механизмы голоса человека, в значительной мере произвольные, которые обязательно должны быть задействованы в пении и которые обычно «спят» в каждом из нас, в нашей сильно рационализированной разговорной речи» [8]. Художественные образы, осознанные и прочувствованные, должны диктовать исполнителю приёмы и средства для их звукового воплощения, тогда и вся техническая работа будет строиться как выражение музыкальных исполнительских задач.

В сфере воспитания профессионального певца-исполнителя мы ставим следующие задачи по формированию этномызыкального мышления: развитие интонационно-слуховых представлений и традиционного музыкального мышления (чувство лада, ритма, формы); осознание своего голоса как естественного и жизненно-необходимого проявления сущности человека; развитие главных слагаемых успеха певца – воли, сосредоточенности, воображения и эмоциональности; развитие творческой инициативы; способность анализировать и решать разнообразные вокальные задачи.

Учебная работа студентов строится по принципу и освоения той или иной локальной музыкально-фольклорной традиции Вологодской области на основе комплексного подхода. Изучается история и географические особенности территории, народный костюм, особенности местного наречия, календарные обряды и праздники. Особое внимание уделяется выявлению специфики местной певческой традиции, ее жанрового состава, постижение смыслов на всех уровнях фольклорного текста (поэтика, напев, хореография и т.д.).

Можно выделить следующие этапы формирования этномузыкального мышления в процессе певческой деятельности:

- произвести музыкально-теоретический анализ каждого произведения, который включает выявление полного комплекса музыкальных средств выразительности (композиция напева, амбитус, ладовая структура, слогоритмическая модель и т.д.);
- произвести подробный анализ поэтического текста: тема, сюжет, художественные образы, стилистика народной речи (метафоры, эпитеты и т.д.);
- выявить контекст, жизненные условия бытования исполняемых песен;
- проанализировать художественные средства выразительности, связанные с хореографическим движением: графика и направленность, пластика/жестикация, особенности шага, семантика движения и т.д.;
- выделить общисполнительские (темповые изменения, динамические особенности, фразировка и т.д.) и специальные вокальные средства выразительности (манера звукоизвлечения, тембр, тесситура, особенности дикции (например, маркировка слова), использование фермат, форшлаги, сбросы, дифтонги, огласовки, особенности дыхания и т.д.);
- иметь хорошо сформированное слуховое представление об особенностях звучания осваиваемого певческого стиля;
- овладеть необходимыми артикуляционными вокально-певческими навыками;
- закрепление полученных смыслов в сольном и ансамблевом исполнении.

В изучении локального певческого стиля необходимо идти от исследования достаточного количества фольклорных текстов и выявлению общих закономерностей музыкального языка, а в освоении вокального стиля ориентироваться на исполнительский (речевой) аспект (тесситура, тембр, артикуляция, звукоизвлечение, приёмы пения, дыхание и т.д.). Обязательным условием в учебной работе является расшифровка и нотация фольклорных образцов с целью выявления диалектно-стилевых особенностей, логики напева. Однако анализ фольклорного материала должен гармонично сочетаться с методикой «погружения» в фольклорный материал, что способствует накоплению музыкально-слуховых впечатлений, развитию не только звуковысотного, но и темброво-артикуляционного слуха певцов. При прослушивании фонограмм необходимо оценивать на слух все элементы музыкального языка: переменность/устойчивость ладовых опор, зонную природу интонационной шкалы, соотношение слогового и исполнительского метроритма, положение голосов в фактуре, особенности интонационной формы и т.д. Такая работа предполагает выделение достаточного времени на кропотливую работу (прослушивание) с аудиозаписью, соотношением аутентичного звучания с восприятием, эмоциями, настройкой голосового аппарата. В освоении материала необходимо учитывать уровень развития этномузыкального мышления певцов. Начинаящий певец может петь для начала один вариант (голос) напева, осознавая при этом специфические черты местного певческого стиля, «погружаться» в них делая личными.

Одним из важных критериев, определяющих исполнительскую специфику традиции, является местное наречие (диалект). Вокальная манера устной певческой традиции тесно связана с разговорной речью, однако имеет свои фонематические и интонационные особенности. В данном вопросе нет готовых методик, поскольку характер обусловленности диалекта и певческой речи в традициях разный. С помощью артикуляционных органов осуществляется звукоизвлечение и звуковедение напева, определяются исполнительские приёмы.

Важно обращать внимание на такие моменты, как:

- тип артикуляции народных исполнителей (чаще всего это внутренняя подвижность губ, языка и челюсти без нарочитой мимики);
- чёткость согласных, которые в народном пении активизируют и членят вокальную речь;
- постановка ротоглоточных полостей, управление которыми определяют акустический объём, тембр и подвижность голосов;
- особенности формирования гласных: способ их произнесения, приемы перехода или замены гласных, редуцирование, дифтонги, огласовки.

Разнообразные образцы традиционного музыкального фольклора. Изучение таких жанров повествовательного фольклора как сказка, быличка, рассказы о трудовой и праздничной жизни позволяют естественным и постепенным образом освоить артикуляционную базу диалектных особенностей традиционной речи. Для решения задач, связанных с выявлением голосового потенциала, стимулирования работы дыхания и головных резонаторов, использования эмоционально-волевых резервов певца, важным, как нам кажется, обратиться к освоению различных форм непесенного интонирования, имеющих семантику «возгласа-клича», «окликания-зова». Формы кличевого фольклорного интонирования, как правило, основаны «на различных видах речитации, декламации или чистой вокализации», в которых главным смысловым компонентом формы является не вербальный ряд, а интонационная сторона, выражающая сигнальную природу [6, С. 71]. Кличевое начало реализуется в следующих средствах музыкальной выразительности – это выделение одного / нескольких тонов ритмической долготой, время звучания которой определяется дыханием исполнителя, отсутствие большого количества распевов, исполнения в высокой тесситуре, громким и ярким по тембру звуком. Локальные музыкально-фольклорные традиции Вологодской области дают богатый материал таких жанров и форм – колядки, масленичные скандирования, выкрики на весну, птиц, освоение которых, позволяет комплексно решать разные аспекты процесса формирования этномузыкального мышления обучающихся.

Исследователь Л.П. Карпушина выделяет несколько стадий развития этномузыкального мышления:

- бессознательный уровень: неосознанные двигательные реакции, обращение к бессознательному по поводу музыкального поведения, принятие или неприятие национального «интонационного словаря» (Б.В. Асафьев);
- низкий уровень: оперирование тембрами, эмоциональными знаками, двигательная реакция, бессознательное варьирование, импровизация в ограниченном звуковом объеме;
- элементарный уровень: аналитическая обработка интонаций и попевок, модели использования разных фактур, оперирование эмоционально-чувственными смыслами;
- средний уровень: оперирование художественно-образными смыслами, интонационными константами в рамках традиции;
- высокий уровень: свободное оперирование смыслами и знаками на всех уровнях фольклорного текста с учетом закономерностей локальной традиции [4, С. 27-28]. Высокий уровень развития этномузыкального мышления предполагает понимание духовных смыслов, верований и представлений народа, знание жанровых, диалектных, стилизованных, исполнительских особенностей местного стиля, умение пользоваться голосовым аппаратом в соответствии с нормами локальной музыкально-фольклорной традиции.

Выводы. Таким образом, формирование этномызыкального мышления у обучающихся фольклорных профилей в процессе изучения и практического освоения локальных музыкально-фольклорных традиций, является важной задачей становления их как будущих специалистов в области музыкального образования и музыкального фольклора. Постигание разных аспектов традиционного народного исполнительства не сводится только лишь к приобретению определённых вокально-технических навыков. Исполнение традиционных форм народной музыки для современных певцов невозможно без серьёзного постижения механизмов фольклорного мышления, изучения законов исполнительства с целью многостороннего познания всей культурной традиции. Поскольку традиционная народная музыка является важнейшей частью культурного «кода» нации, которая сохраняет духовные ценности, верования и представления народа, выработанные коллективным сознанием на протяжении длительного времени, является естественно-исторической формой проявления этнических характеристик народа.

Литература:

1. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Ленинград: Государственное музыкальное издательство, 1963. – 378 с.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования»: [утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г., N 1642; ред. 24 декабря 2021 г.]. – URL: <https://base.garant.ru/71848426> (дата обращения: 18.01.2025)
3. Гиппиус, Е.В. Общетеоретический взгляд на проблему каталогизации народных мелодий / Е.В. Гиппиус // Актуальные проблемы современной фольклористики: сб. статей и материалов / Сост. В.Е. Гусев. – Ленинград: Музыка, 1980. – С. 23-26
4. Карпушина, Л.П. О сущности личностного этномызыкального мышления / Л.П. Карпушина // Музыка в школе. – 2007. – № 1. – С. 25-35
5. Карпушина, Л.П. Сущность этномызыкального образования / Л.П. Карпушина // Музыка в школе. – 2011. – № 3. – С. 3-8
6. Лобкова, Г.В. Семантика интонационных средств народной песенной речи / Г.В. Лобкова // Звук в традиционной народной культуре. – Москва, 2004. – С. 55-98
7. Мехнецов, А.М. Значение традиционной народной культуры в формировании культурно-экологического сознания / А.М. Мехнецов // Материалы научно-практических конференций и семинаров межрегионального Фестиваля «Здоровая жизнь» (г. Вологда, 24 сентября – 4 октября 2003 г.). – 2003. – С. 65-67
8. Морозов, В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В.П. Морозов. – Москва: ИП РАН, МГК им. П.И. Чайковского, Центр «Искусство и наука», 2002. – 496 с.
9. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года [указ утвержден Президентом Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_475991 (дата обращения: 18.01.2025)
10. Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей: [утверждены указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/c595db4951fa2b3967c0a1bcc5e5bbf7332e9c38/ (дата обращения: 18.01.2025)
11. Шастина, Т.В. Этновокальное образование сегодня: векторы развития / Т.В. Шастина // Вестник СПбГИК. – 2021. – № 2 (47). – С. 114-119

Педагогика

УДК 378.14

доктор педагогических наук, профессор Родионов Михаил Алексеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пензенский государственный университет» (г. Пенза);

доктор педагогических наук, доцент Артюхина Мария Сергеевна

Арзамасский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Арзамас);

аспирант Цухарова Хава Салмановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ВОСПИТАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена одному из интерактивных методов обучения математике учащихся профильных технических классов. Образовательные кейсы по математике на основе решения социально значимых задач позволяют повысить учебную мотивацию и познавательный интерес учащихся к изучению математике. Возможности цифровой образовательной среды позволяют расширить спектр рассматриваемых заданий, за счет использования открытых интернет-источников, повысить компьютерную грамотность и информационную культуру посредством использования математических программных продуктов. В статье представлен пример учебного кейса по математике в области организации доступной образовательной среды для учащихся с ОВЗ. Для выполнения кейса необходимы знания планиметрии и стереометрии, умение производить построения в интерактивной геометрической среде GeoGebra, умение анализировать нормативную документацию. Применение математического инструментария при решении социально-значимых кейсов позволяет повысить мотивацию, интерес и ценностное отношение к математическим предметам у учащихся технических профилей.

Ключевые слова: математика, планиметрия, стереометрия, воспитание, технический профиль, цифровая среда, образовательный кейс.

Annotation. The article is devoted to one of the interactive methods of teaching mathematics to students of specialized technical classes. Educational cases in mathematics based on solving socially significant tasks can increase the educational motivation and cognitive interest of students in studying mathematics. The possibilities of the digital educational environment make it possible to expand the range of tasks under consideration, using open Internet sources, to improve computer literacy and information culture through the use of mathematical software products. The article presents an example of an educational case in mathematics in the field

of organizing an accessible educational environment for students with disabilities. To complete the case, you need knowledge of planimetry and stereometry, the ability to build in the interactive geometric environment GeoGebra, and the ability to analyze regulatory documentation. The use of mathematical tools in solving socially significant cases makes it possible to increase motivation, interest and value attitude towards mathematical subjects among students of technical profiles.

Key words: mathematics, planimetry, stereometry, education, technical profile, digital environment, educational case.

Введение. Проблема формирования познавательной мотивации и ценностного отношения к учебной деятельности является центральной в вопросах личностного развития на протяжении всей истории человеческого общества. Национальный проект «Образование» определяет личностное развитие как результат активного участия обучающихся в познавательном процессе. Стратегия проекта фокусируется на создании благоприятной среды, способствующей развитию познавательных способностей, творческого потенциала, трудовой мотивации и гражданской ответственности у молодого поколения, а также формированию здорового образа жизни. В рамках концепции развития математического образования мотивационные аспекты выделяются в качестве одного из основополагающих факторов, определяющих прогресс математического образования и науки в целом [6]. На государственном уровне признается важность формирования осознанной и внутренней мотивации к приобретению знаний в области математических дисциплин [7].

Проблема мотивационно-ценностных ориентаций в учебно-познавательной деятельности являлась предметом изучения в работах В.Г. Асеева, Е.С. Бабаевой, Л.И. Бажович, Л.А. Блохиной, Т.В. Кашко, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, Г. Розенфельда, А. Шопенгауэра, Г.И. Щукиной, Д.Б. Эльконина и других исследователей. Значительный вклад в разработку теоретических основ теории мотивации внес А. Маслоу, чьи работы являются основополагающими для исследователей мотивации достижения. Он предложил иерархическую модель потребностей, располагающихся в порядке возрастания от базовых мотивов к мотивам, связанным со стремлением к самореализации и самоактуализации [1].

За последнее десятилетие был создан инструментарий для диагностики склонностей, возможностей и способностей учащихся к обучению по различным профильным дисциплинам. Рассмотрены аспекты социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения обучающихся, а также предложены эффективные организационно-управленческие модели профильной подготовки. Мотивационно-ценностное отношение к изучению математики является одним из основополагающих в профильных технических классах. Высокая мотивация и ценностное отношение к математике в профильных технических классах, являются необходимыми условиями для успешного освоения всего профиля обучения и последующей успешной профессиональной деятельности в технической сфере.

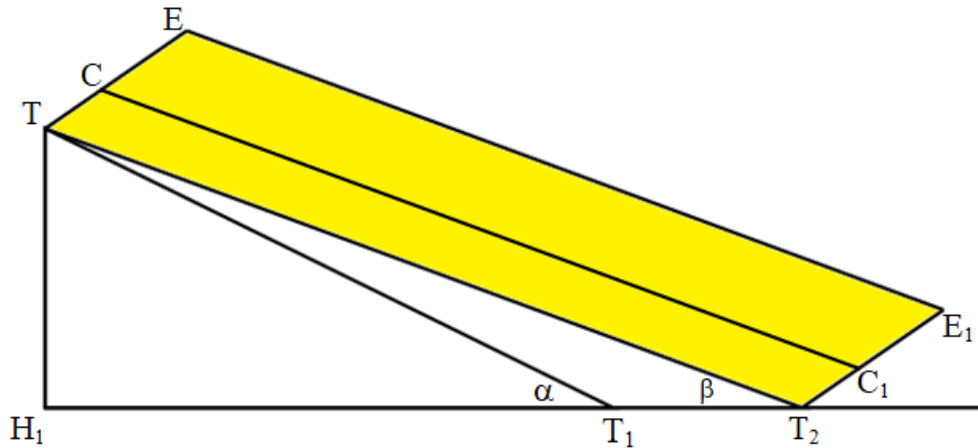
Изложение основного материала статьи. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования и Федеральной образовательной программе среднего общего образования, технологический профиль подразделяется на два варианта: 1) технологический (инженерный) профиль (с углубленным изучением физики и математики) и 2) технологический (информационно-технологический) профиль (с углубленным изучением математики и информатики) [3].

В контексте профильности обучения актуализируется проблема совершенствования педагогических технологий, направленных на оптимизацию учебно-воспитательного процесса. Интеграция инновационных методологических подходов с классическими дидактическими стратегиями выступает ключевым механизмом повышения мотивации обучающихся. В арсенале современных интерактивных образовательных технологий особое место занимает кейс-метод, репрезентирующий эффективную стратегию контекстного обучения [5, 2]. Сущность данного методологического подхода заключается в имитационном моделировании проблемных сценариев профессиональной или социальной реальности, предполагающих комплексный аналитико-практический алгоритм решения обучающимися кейсов. В учебном кейсе необходимо правильно поставить учебную задачу, а для ее решения с использовать возможности цифровой образовательной среды. Цифровая образовательная среда представляет собой управляемую, динамично развивающуюся систему, включающую в себя комплекс цифровых образовательных ресурсов, аппаратных средств, программных инструментов, цифровых образовательных платформ, и обеспечивающую реализацию образовательного процесса в условиях цифровой трансформации образования [4].

Приведем пример образовательного кейса по математике для технических профилей обучения. Социально-ориентированный кейс «Организация доступной среды для учащихся с ОВЗ». Кейс представлен несколькими составляющими: ознакомительная часть, теоретическое задание, расчетная реализация, практическое обоснование.

Ознакомительная часть содержит теоретические и процессуальные аспекты вопросов обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях. Предложены ссылки на официальные документы, аналитические статьи и видео учащихся с ОВЗ, где они описывают трудности, с которыми сталкиваются при обучении в массовой общеобразовательной школе. Одна из проблем, это организация безбарьерной среды для детей-инвалидов с нарушением опорно-двигательного аппарата. Это подразумевает установку пандусов в образовательном учреждении. Учащимся предлагается ознакомиться с техническими требованиями, предъявляемыми к пандусу в школе. К таким требованиям относятся: угол наклона, максимальная длина, ширина и пр. Учащимся предлагается провести исследование на соответствие некоторого школьного пандуса официальным требованиям. Для проведения расчетов необходимы знания расчета угла между двумя плоскостями. Представленный в кейсе пандус не соответствует требованиям, поэтому теоретическое задание предполагает проектирование собственного пандуса, соответствующего требованиям и условиям предложенной школы. Расчетная часть предполагает полный математический расчет спроектированного пандуса. Приведем примеры расчетной реализации задания кейса.

Пандус №1

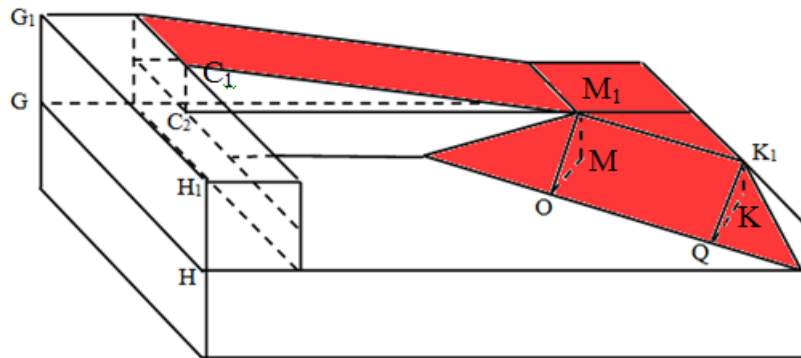


Выполним необходимые расчеты. Рассмотрим треугольник TH_1T_1 :

$\angle H_1 = 90^\circ$, $\angle T_1 = 14, 5^\circ$, $TH_1 = 60\text{см}$, $TT_1 = 240\text{см}$. По т. Пифагора $H_1T_1^2 = TT_1^2 - TH_1^2$, $H_1T_1^2 = 240^2 - 60^2 = 5400$, $H_1T_1 = 232\text{см}$.

Рассмотрим треугольник TH_1T_2 : $\angle H_1 = 90^\circ$, $\angle T_2 = 12^\circ$, $TH_1 = 60\text{см}$, $TT_2 = 289\text{см}$. Найдем H_1T_2 : $H_1T_2 = TH_1 / \tan 12^\circ$, $H_1T_2 = 60 / 0,2126 = 282\text{см}$. $T_1T_2 = H_1T_2 - H_1T_1 = 50\text{см}$. $TT_2 - TT_1 = 289 - 240 = 49\text{см}$. Следовательно, пандус выдвинется вперед на 50 см. Длина пандуса изменится на 49см. Найдем площадь, которую займет данный пандус перед школой: $S = 50 \cdot 90 = 450\text{см}^2$.

Пандус №2

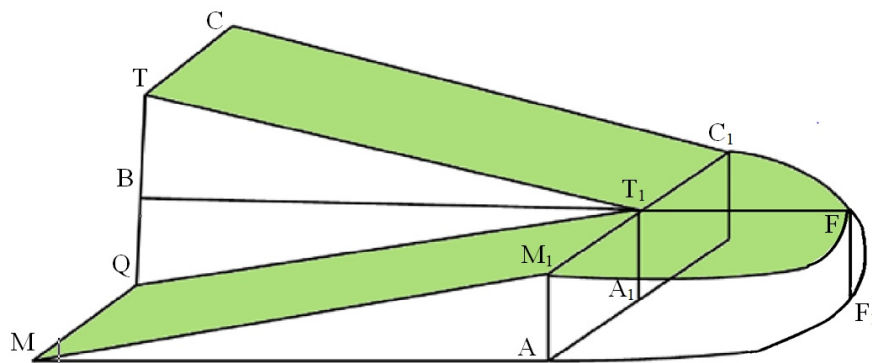


Данный вид пандуса состоит из двух частей. Сделаем необходимые расчеты. $C_1C_2 = M_1M = K_1K = 30\text{ см}$. $\angle C_1M_1C_2 = 12^\circ$, $\angle M_1OM = 12^\circ$, $\angle K_1QK = 12^\circ$. Рассмотрим треугольник $C_1M_1C_2$: $\angle C_2 = 90^\circ$. Найдем C_1M_1 . $C_1M_1 = C_1C_2 / \sin 12^\circ = 30 / 0,2079 = 144\text{см}$. К данной части пандуса добавим площадку, в виде квадрата со стороной 110см. Общая длина пандуса составляет 254см. Т.е. пандус выдвигается на 14см относительно лестницы.

Перейдем к расчетам боковой части пандуса: $M_1O = K_1Q = 30 / 0,2079 = 144\text{см}$. Значит длина этой части пандуса 144см.

Рассчитаем площадь перед школой, которую может занять данный пандус: $S = 144 \cdot 90 = 12960\text{ см}^2$

Пандус №3



$TQ = 60\text{см}$, $TB = BQ = M_1A = 30\text{ см}$; $\angle TT_1B = \angle M_1MA = 12^\circ$;

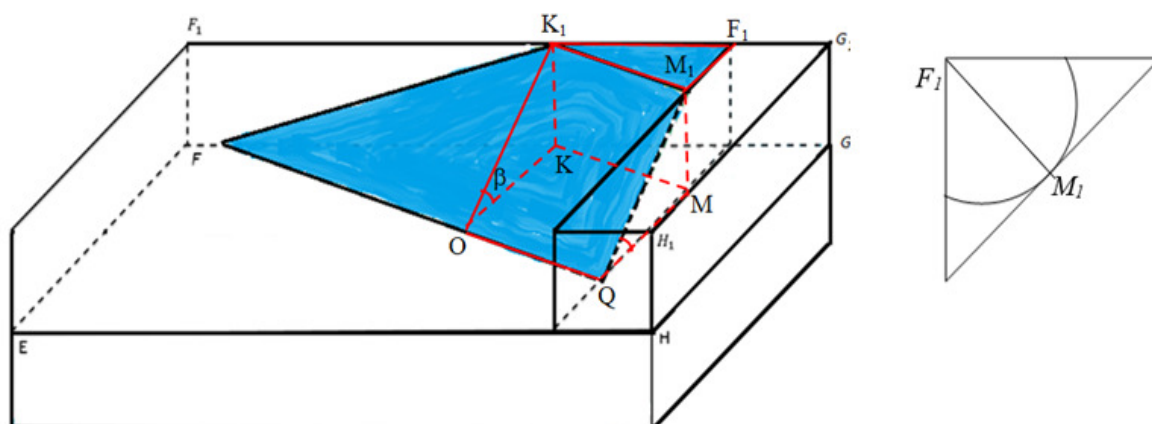
$T_1C_1 = T_1M_1 = T_1F = 110\text{ см}$; $A_1A = A_1B_1$;

Сделаем необходимые расчеты. Рассмотрим треугольник TT_1B : $\angle B = 90^\circ$, $\angle TT_1B = 12^\circ$. Найдем TT_1 : $TT_1 = TB / \sin 12^\circ = 30 / 0,2079 = 144\text{см}$.

С учетом площадки для разворота, длина этой части пандуса составляет 254см. Сравнивая длину имеющегося пандуса с данным, можно увидеть, что она увеличивается на 14см.

Аналогично, рассчитаем треугольник MM_1A . $MM_1 = M_1A / \sin 12^\circ = 30 / 0,2079 = 144$ см. Следовательно, длина этой части пандуса составляет 144 см.

Пандус № 4



Рассмотрим треугольник OK_1K : $\angle K = 90^\circ$, $K_1K = 60$ см, $\angle \beta = 12^\circ$. Найдем длину пандуса: $OK_1 = KK_1 / \sin 12^\circ$. $OK_1 = 60 / 0,2079 = 289$ см. Значит, наклонная часть пандуса на 149 см длиннее, чем первоначальная модель.

Данный вид пандуса предполагает площадку для заезда в школу. На чертеже это треугольник $K_1F_1M_1$. Чтобы коляска проехала круговую траекторию, радиусом 90 см (F_1M_1), ширина площадки должна быть не менее 110 см.

Рассчитав математическую модель каждого пандуса, можно заметить, что каждый из них имеет свои положительные и отрицательные стороны.

Затем учащимся предлагается провести построения выбранного пандуса в интерактивной геометрической среде GeoGebra.

Практическое обоснование предполагает маркетинговое исследование, на расчет экономической составляющей спроектированного пандуса. Данные для расчета берутся из открытых интернет-источников металл конструкторских предприятий региона.

Защита проекта может быть завершающим этапом работы над кейсом.

Выводы. Использование образовательных кейсов в процессе обучения математическим предметам на технических профилях значительно повышает мотивацию к выполнению учебных задач. Данный методический подход обеспечивает интеграцию математических методов и инструментов для решения социально-значимых задач, способствуя не только освоению предметной области, но и развитию социальной компетентности, самосознания, духовно-нравственного и творческого потенциала, мотивации и повышения интереса к изучению математики.

Литература:

1. Артюхин, О.И. Интерактивные технологии как средство формирования мотивационно-ценностного отношения к предметам математического и естественнонаучного цикла в школе и в вузе / О.И. Артюхин, М.С. Артюхина // Continuum. Математика. Информатика. Образование. – 2021. – № 1(21). – С. 16-22. – DOI 10.24888/2500-1957-2021-1-16-22
2. Дворяткина, С.Н. Кейс-технологии в обучении математике как механизм развития вероятностного стиля мышления будущих специалистов в области экономики / С.Н. Дворяткина, А.М. Лопухин // Continuum. Математика. Информатика. Образование. – 2020. – № 1(17). – С. 16-23. – DOI 10.24888/2500-1957-2020-17-1-16-23
3. Реализация профильного обучения технологической (инженерной) направленности на уровне среднего общего образования: методические рекомендации / Ломакина Т.Ю., Васильченко Н.В., Пентин А.Ю. и др. / под ред. Т.Ю. Ломакиной. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2024. – 55 с.
4. Родионов, М.А. Роль и место цифровых технологий во внеклассной работе / М.А. Родионов, О.М. Губанова // Школьные технологии. – 2020. – № 6. – С. 89-98
5. Ромащенко, А.Р. Использование на уроках математики электронных образовательных ресурсов для применения кейс-метода при обучении детей основной школы / А.Р. Ромащенко // Бизнес и общество. – 2023. – № 4(40).
6. Саввина, О.А. Воспитание в процессе обучения математике: исторические тенденции и современные вызовы / О.А. Саввина, Г.А. Симоновская, С.В. Щербатых // Математика в школе. – 2023. – № 2. – С. 3-7. – DOI 10.47639/0130-9358_2023_2_3
7. Щербатых, С.В. Методическая система обучения математике студентов гуманитарных направлений подготовки в цифровой образовательной среде: монография / М.С. Артюхина, С.В. Щербатых. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2023. – 118 с.

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ УВЛЕЧЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В контексте современных социально-культурных изменений особое внимание уделяется важности семейного досуга как фактора, способствующего гармоничному развитию подростка. В статье рассмотрены различные формы семейных увлечений, такие как совместные поездки, участие в культурных мероприятиях, спортивные занятия и творческие проекты, а также их влияние на формирование различных навыков, ценностей и культурной идентичности подростков. На основании проведенного эмпирического исследования были выявлены ключевые аспекты взаимодействия в семье и их влияние на развитие социально-культурного потенциала обучающихся.

Ключевые слова: семейные увлечение, досуг, социально-культурный потенциал, старшие школьники, подростки, родители.

Annotation. In the context of modern socio-cultural changes, special attention is paid to the importance of family leisure as a factor contributing to the harmonious development of adolescents. The article examines various forms of family hobbies, such as joint trips, participation in cultural events, sports activities and creative projects, as well as their influence on the formation of various skills, values and cultural identity of adolescents. Based on the empirical study, key aspects of family interaction and their influence on the development of students' socio-cultural potential were identified.

Key words: family hobbies, leisure, socio-cultural potential, high school students, adolescents, parents.

Введение. Одним из главных параметров благополучия семьи в современном обществе является сформированный социально-культурный потенциал. В данный параметр входит большое количество аспектов: ценности и традиции, уровень образования, финансовое положение семьи, а также их различные увлечения. Социально-культурный потенциал семьи является главным фактором определения стабильности и семейного благополучия, что влияет на ее развитие. Он раскрывается в совокупности знаний и талантов, и способствует социальной интеграции, развитию личности и участию в культурной жизни общества.

Деятельность, которая направлена на вовлечение всех членов семьи, в данной статье раскрывается как семейные увлечения, такие как спорт, искусство, путешествия, хобби и другие совместные мероприятия. Они могут быть как традиционными, так и современными, варьироваться от культурных мероприятий до активного отдыха.

Вопрос влияния семейных увлечений на формирование социально-культурного потенциала у старших школьников рассматривается в работах многих ученых, таких как Л.С. Выготский, который указывает на то, что развитие личности связано с ее окружением, А.Н. Леонтьев, который исследовал связь между развитием личности и ее деятельностью, Е.А. Климов, уделяет внимание социально-культурной адаптации молодежи, Т.А. Малафеева, в своих работах раскрывает влияние семьи на социализацию и культурное развитие молодежи.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования: разработать практические рекомендации по организации семейного досуга, влияющего на формирование социально-культурного потенциала у старших школьников.

Задачи исследования:

1. Изучение и анализ теоретического материала по представленной теме, а также уточнение понятий.
2. Проведение диагностического исследования по определению существующих семейных увлечений и их влиянии на социальные навыки и культурные интересы старших школьников.
3. Выявление факторов, влияющих на усиление и ослабление влияния семейных увлечений на формирование социально-культурного потенциала.
4. Разработка практических рекомендаций для родителей по организации семейного досуга.

По статистическим данным 2023 года социологического агентства «Вебер» (проект АНО «Диалог и АНО «Диалог Регионы») 86% россиян заявили о том, что проводят свой досуг вместе с семьей, причем 28% посвящают свободное время родным практически каждый день. Самые распространенные семейные увлечения – общение с друзьями (61%), прогулки в парках и на природе (50%), просмотр фильмов (43%). Также в числе любимых совместных занятий – чтение книг, походы в кино, посещение музеев, выставок, экскурсий, саморазвитие, рыбалка, спорт, музыка и творчество [6]. Опрос, проведенный среди пользователей социальных сетей, дает возможность говорить о том, что в рейтинге жизненных ценностей россияне определяют: здоровье, безопасность, семью, стабильность, а также свободу и материальное положение.

Ориентируясь на показатели данного опроса, мы можем говорить о том, что досуг оказывает влияние на всех членов семьи и играет важную роль в их становлении. Проведение времени вместе позволяет родителям и детям лучше понимать друг друга, делиться своими переживаниями, что является основой доверительных отношений. Участвуя в совместной деятельности, дети ощущают поддержку и заботу со стороны семьи, что положительно влияет на их самооценку. Семейные увлечения не только способствуют укреплению семейных связей, но и оказывают значительное влияние на развитие личности подростков, а также формируют у старших школьников различные навыки, способствующие развитию их социально-культурного потенциала:

– Коммуникативные навыки. Совместные увлечения способствуют улучшению взаимодействия между членами семьи, что формирует у молодежи навыки общения и сотрудничества. Это дает детям возможность развивать свои социальные навыки, учиться работать в команде, устанавливать контакты и решать конфликты. Коммуникативные навыки становятся особенно важными в старшем школьном возрасте, когда подросткам необходимо взаимодействовать с ровесниками и взрослыми в разных социальных контекстах.

– Навыки гибкого ума и творческого подхода. Семейные увлечения могут помочь детям открывать для себя новые интересы и хобби. Увлечение искусством, рукоделием, музыкой или театром развивает творческие способности, что важно для социального самовыражения. Поддержка родителей в исследовании различных увлечений позволяет подросткам развивать свои таланты. Интерес к чему-то новому часто становится основой для дальнейших достижений в обучении и карьере.

– Навыки работы в коллективе. Участие в спортивных мероприятиях способствует не только физическому развитию, но и формирует навыки командной работы, целеустремленности и дисциплины. В ходе совместной деятельности дети учатся радоваться успехам, преодолевать трудности и терпеливо относиться к неудачам, что формирует у них устойчивую психологическую позицию в будущем.

Досуговая деятельность в рамках семьи рассматривается как социально-культурный и педагогический феномен, напрямую связанный с обучением и воспитанием личности. Досуг является значимой функцией семьи и раскрывает себя в поддержании здоровья детей, а также удовлетворении и развитии традиционных духовных ценностей. Увлечения, которые практикуются в семье играют важную роль в формировании личных и общественных ценностей, они способствуют объединению семьи, создают эмоциональные связи, что формирует у школьников представление о важности семейных уз и совместного времяпрепровождения [2].

Семейные увлечения способствуют расширению культурного кругозора старших школьников, по средствам знакомства с культурным наследием. Для этого используются различные формы, такие как участие в семейных мероприятиях, посещение выставок, концертов, а также театральных представлений, путешествия и изучение новых культур. Данный фактор способствует развитию глобального понимания, толерантности и интереса к многообразию культурных практик, а также формирует уважение к искусству и традициям. В результате участия подростков в совместной деятельности семьи у них развиваются социальные нормы.

Семья является важным источником поддержки и мотивации для старших школьников, родители могут помочь ребенку найти занятия, соответствующие его интересам и способностям, что повышает его уверенность в себе. Поддержка в ходе участия в мероприятиях создает мотивацию к постоянному обучению и самосовершенствованию. Семейные увлечения оказывают значительное влияние на формирование социально-культурного потенциала у старших школьников. Они способствуют развитию личностных качеств, коммуникативных навыков, культурного понимания и ценностных ориентиров, что, в свою очередь, формирует активных, ответственных и культурно-осведомленных членов общества [7].

Современный мир диктует семье потребность в многообразии и вариативности семейных увлечений и выступает как форма развивающей деятельности [5]. Представляет собой различные формы активного отдыха, усвоение духовных ценностей и возможность развития личностного роста с учетом индивидуальных способностей и интересов всех членов семьи. Семейному досугу свойственны следующие характеристики:

- деятельность является коллективной, содержание и формы которой напрямую зависят от уровня образования и культуры, а также места жительства, финансового положения семьи;
- направлена на сплочение семьи и создание единого коллектива;
- предохраняет от развития аддиктивного поведения среди подростков, а также выступает профилактической мерой по психологическому пресыщению и отчуждению среди всех членов семьи;
- повышает уровень образованности и общекультурного развития подрастающего поколения;
- выступает фактором сплочения семьи;
- является действенным средством семейного воспитания, в рамках которого подрастающее поколение перенимает общечеловеческие ценности и принципы.

Досуг, осуществляемый семьей, имеет свои особенности и для него характерно отсутствие жесткой регламентации, а также свобода выбора вида и содержания. Данная деятельность является частью свободного времени семьи и поэтому предполагает добровольное, а также совместное участие в ней всех членов. Совместная деятельность способствует сплочению семьи, восстановлению психических и физических сил, а также развитию личности. Одной из главных особенностей семейных увлечений является хранение и развитие нравственных и культурных ценностей, а также поддержание, либо создание традиций [3].

Система ценностей семьи формируется в процессе совместной досуговой деятельности и дает возможность для развития эмоционально-положительного окрашивания социально-значимой деятельности подростков [5]. Современный мир диктует четкое разделение между работой и домом, зачастую родители не могут уделять достаточно внимания воспитанию детей. В связи с этим подростки проходят этап становления вне семьи, что приводит к их отчуждению от семейных ценностей и традиций, и приводит к нарушению взаимоотношений между детьми и родителями. В силу данной особенности детско-родительских взаимоотношений у детей возможно смещение ценностных ориентаций, а также отсутствие примера для подражания. Поэтому перед современными родителями встает вопрос о рациональном использовании свободного времени и организации досуга семьи.

В текущий момент существует достаточно большое количество форм семейного досуга:

- организация домашних театрализованных представлений;
- совместный просмотр кинофильмов, телевизионных передач, а также чтение книг;
- проведение различного рода игр: настольные, ролевые, спортивные и др.;
- совместное посещение музеев, театров, выставок, концертных площадок;
- организация оздоровительного и спортивного отдыха;
- семейные путешествия.

В связи с вышесказанным развитие воспитательного потенциала семьи и формирования социально-культурных взглядов у подрастающего поколения, напрямую зависит от использования досуговой деятельности. С этой целью нужно определить уровень влияния семейных увлечений на формирование социально-культурного потенциала, а также определить их актуальные формы [1].

Экспериментальной базой исследования послужила МБОУ Наро-Фоминская СОШ № 5 СУИОП, 32 учеников 7 «В» класса, а также родители в количестве 63 человек. В работе над определением влияния семейных увлечений на формирование социально-культурного потенциала, были использованы следующие методы: наблюдение, опрос, беседа. С целью разработки эффективных практических рекомендаций по организации семейного досуга, были применены диагностики определяющие жизненные цели и наиболее популярные виды досуговой деятельности в семье.

Для качественной оценки досуговой деятельности можно выделить различные критерии, но наиболее весомые это количество свободного времени, которое отводится на семейный досуг, а также его непосредственное содержание. Исходя из данных критериев в работе были использованы методики, которые позволяют определить уровень культурной образованности родителей и детей, приоритетные ценности, а также общность в определении интересов каждого из членов семьи, следующие:

1. С целью сбора необходимой информации о семейных увлечениях и актуализации данных о видах досуга, которые используются в семье, а также определения влияния семейных ценностей на организацию досуговой деятельности и развитие социально-культурного потенциала среди родителей старших школьников был проведен «Социальный опрос» по средствам интернет-сети, результаты, которого могут оказать содействие в составлении практических рекомендаций.

По результатам данного опроса был сделан вывод о том, что большинство родителей готовы к развитию социально-культурного потенциала своей семьи с помощью грамотной организации досуга, также были определены приоритетные формы досуга и выявлены наиболее актуальные виды семейных традиций.

2. Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) была проведена с целью определения содержательной стороны направленности личности и раскрытия их отношение к окружающему миру, другим людям, себе, а также для определения основ мировоззрения. Благодаря методике возможно прямое ранжирование списка ценностей.

Полученная в результате исследования иерархия ценностей была разделена на три группы, в которой с 1 по 6 выделены предпочитаемые ценности, значимые; с 7 по 12 ценности, которые можно определить, как безразличные и индифферентные; 13-18 ранг иерархии определяются, как отвергаемые, незначимые.

Полученное ранжирование от каждого из подростков, было объединено в процентном соотношении. Исходя из этого наиболее важными ценностями для старших подростков: здоровье, семейная жизнь, свобода, друзья, уверенность в себе, материальная обеспеченность жизни, воспитанность, независимость, образованность, широта в взглядах, эффективность.

3. Для выявления досуговых интересов старших школьников была применена анкета досуговых интересов обучающихся, где были определены наиболее приоритетные формы, актуальные для подросткового возраста.

На основании полученных данных был проведен анализ и разработаны практические рекомендации, ориентированные на приоритетные формы досуговой деятельности, а также ценностные ориентации, которые могли бы способствовать развитию социально-культурного потенциала семьи. На выбор форм в разработке повлияло большое количество условий, самыми важными выступили возрастные особенности, деятельность должна быть интересна и подросткам, и родителям. Актуализация семейных увлечений в современном мире является достаточно действенным средством и способствует развитию внутрисемейных отношений и художественного вкуса, формированию личностных качеств ребенка, расширению кругозора.

Целью разработки практических рекомендаций по организации семейного досуга является создание условий для взаимодействия и общения всех членов семьи через совместные досуговые мероприятия, а также формирование интересов и увлечений, способствующих обогащению культурного опыта каждого члена семьи.

Задачи:

1. Создание списка рекомендуемых видов досуговой деятельности, включая необходимые ресурсы для их реализации.
2. Использование наиболее интересных и доступных форм совместной деятельности для всех членов семьи.
3. Разработка рекомендаций по выбору досуговых активностей, способствующих развитию социально-культурного потенциала семьи.

Практические рекомендации по организации семейного досуга, влияющего на формирование социально-культурного потенциала у старших школьников были созданы с учетом приоритетных направлений досуговой деятельности и состоят из следующих направлений:

1. Обсуждение семейных увлечений и интересов.
 - Устройте семейную встречу для обсуждения текущих увлечений и интересов. Предложите каждому члену семьи рассказать о своих хобби и предпочтениях в досуге.
 - Создайте совместный список увлечений и выбирайте наиболее интересные для совместной деятельности.
2. Формирование приоритетных форм досуга.
 - Включите в распорядок дня такие виды досуга, как прогулки на свежем воздухе и занятия спортом, поскольку они популярны среди детей и подростков.
 - Учитывайте, что семьи проводят досуг вместе: организуйте семейные вечера кино, настольных игр или совместных кулинарных проектов.
3. Разработка семейных традиций.
 - Установите традиции, основываясь на часто выбираемых формах досуга. Например, «Спортивное воскресенье» или «Творческий вторник», когда семья занимается совместными проектами или отдыхом.
 - Прививайте любовь к чтению через совместные чтения книг, привлекая интересные приключенческие истории, которые предпочитают подростки.
4. Интеграция образовательных активностей в досуг.
 - Обсуждайте вопросы обучения и совместно находите решения образовательных задач.
 - Устраивайте проектные вечера, где подростки могут делиться своими знаниями и интересами, обсуждая научную литературу или другие образовательные материалы.
5. Стимулирование общения и социальных взаимодействий.
 - Увлечения вне дома, такие как игра в спортивные игры, пикники или поездки на природу, будет способствовать улучшению общения с друзьями и сверстниками.
 - Позвольте подросткам приглашать друзей в дом для совместных развлечений, таких как игра в настольные игры или выполнение творческих заданий.
6. Создание благоприятной атмосферы для досуга.
 - Поддерживайте домашнюю атмосферу, способствующую проведению времени вместе: создайте уютные зоны для чтения, творческих занятий и ресторанные вечера «в ресторане дома».
 - Вовлекайте детей в приготовление пищи и выбор необходимых продуктов для совместных кулинарных вечеров.
7. Проведение совместных мероприятий на общественной основе.
 - Участвуйте в общественных мероприятиях или волонтерских акциях, где вся семья может проявить единство и помочь другим.
 - Это поможет развить у детей чувство ответственности и включенности в общество.
8. Использование технологий для обогащения досуга.
 - Просматривайте фильмы или спортивные события вместе с использованием технологий, например, стриминговых сервисов. Это поможет тем, кто предпочитает сидеть в интернете.
 - Создайте совместный семейный проект, например, ведение блога о своих увлечениях и интересах.
9. Регулярный мониторинг интересов и потребностей.
 - Периодически (раз в несколько месяцев) проводите небольшие «опросы» для выявления изменяющихся предпочтений и интересов семьи.
 - Обсуждайте результаты и вносите изменения в план досуга, если это необходимо.
10. Проводите рефлексию после мероприятий
 - После каждого совместного досуга обсуждайте, что понравилось, что можно улучшить, какие новые идеи появились.
 - Это будет способствовать взаимопониманию и развитию отношений в семье.

Выводы. Эти рекомендации помогут динамично обогащать досуг всей семьи, основываясь на интересах и ценностях, что, в свою очередь, будет способствовать укреплению семейных отношений и развитию позитивной атмосферы в доме.

В процессе изучения и анализа теоретического материала была уточнена значимость семейного досуга для формирования социально-культурного потенциала старших школьников. На основе проведенного исследования были

разработаны практические рекомендации для родителей. Эти рекомендации включают в себя стратегии для создания поддерживающей и интересной семейной среды, заинтересованности к совместным увлечениям, поиску новых интересов, а также активному участию в культурных мероприятиях. Важно обеспечить регулярное взаимодействие и обсуждение семейных увлечений, чтобы формировать у школьников положительное отношение к социальным и культурным активностям.

Таким образом, исследование подтверждает важность семейного досуга как инструмента для формирования социально-культурного потенциала старших школьников и предлагает конкретные шаги для его эффективной организации.

Литература:

1. Бочарова, Н.И. Педагогика досуга. Организация досуга детей в семье: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. / Н.И. Бочарова, О.Г. Тихонова // Образовательная платформа Юрайт. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 218 с. – ISBN 978-5-534-05478-1. – URL: <https://urait.ru/bcode/539828> (дата обращения: 22.01.2025)
2. Громова, Н.А. Процесс социализации старших школьников в контексте семейного воспитания / Н.А. Громова. – М.: Просвещение, 2018. – 120 с.
3. Кулагина, Т.В. Влияние семейного досуга на формирование личности старшего школьника / Т.В. Кулагина. – СПб.: РГПУ, 2021. – 98 с.
4. Попова, А.С. Сфера досуга молодежи в современном мире / А.С. Попова // Молодой ученый. – 2014. – № 11(70). – С. 220-223. – URL: <https://moluch.ru/archive/70/12057/> (дата обращения: 22.01.2025)
5. Рубцова, Е.Д. Развитие и продвижение традиционных духовнонравственных ценностей в подростковой среде / Е.Д. Рубцова // Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. – Орёл, 2024. – С. 276-281
6. Диалог. Цифровые коммуникации. – URL: <https://dialog.info/konkurs-eto-u-nas-semejnoe-86-rossiyan-provodyat-dosug-vmeste-s-semej/> (дата обращения 22.01.2025)
7. Яковлева, И.Г. Влияние семейных традиций на формирование личности подростка / И.Г. Яковлева. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный университет, 2019. – 78 с.

Педагогика

УДК378

кандидат педагогических наук, доцент Рыбалкин Дмитрий Александрович

Казанский юридический институт МВД России (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры Романюк Оксана Николаевна

Российский государственный университет правосудия (г. Казань);

старший преподаватель кафедры Кочнев Иван Юрьевич

Казанский юридический институт МВД России (г. Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА СРЕДСТВАМИ ВОСТОЧНЫХ БОЕВЫХ ИСКУССТВ

Аннотация. Актуальность формирования личности безопасного типа поведения в молодежной среде в условиях современного социума не вызывает сомнений. На фоне изменений в политической мировой ситуации, когда множество угроз и вызовов сопровождают молодых людей практически каждый день, становится целесообразность воспитания личности, способной принимать ответственные и взвешенные решения. Первоочередная причина необходимости данного процесса заключается в стремительно изменяющейся социальной среде. Современные механизмы глобализации и цифровизации открывают перед молодежью новые перспективы и возможности, предоставляя неограниченные горизонты для общения, обучения и развития. Однако наряду с этими возможностями существуют и риски – от кибербуллинга до экстремистских и террористических влияний. Помимо этого, психологическая устойчивость и способность к адекватной оценке информации становятся важнейшими навыками, которые важно формировать и развивать. Молодые люди, обладающие способностью к анализу поступающей информации, умению критически ее осмыслить, вырабатывают своего рода иммунитет к внешним манипуляциям. Это способствует снижению рисков, связанных с потенциально опасными факторами. Также важной причиной является целесообразность формирования культуры безопасности в повседневной жизни. Это имеет отношение как к личной безопасности, так и к безопасному поведению в общественных местах. Осознание ответственности за собственную безопасность и безопасность окружающих должно стать фундаментом мировоззрения современных молодых людей. Кроме того, не стоит забывать и о физической безопасности, связанной со здоровьем. Корректное отношение к вопросам физического и психического здоровья – также является ключевым компонентом безопасного типа поведения. Таким образом, актуальность формирования личности безопасного типа поведения базируется на системном подходе к образованию и воспитанию. Данный процесс протекает через сознательное стремление к развитию важных социальных навыков. На фоне экономических и политических изменений, такое воспитание является одним из основных гарантов общественной стабильности. Особую актуальность формирование личности безопасного типа приобретает среди курсантов вузов МВД РФ. В наше время становится все более актуальным вопрос развития личности безопасного типа поведения у курсантов посредством занятий восточными боевыми искусствами. Эти искусства, являясь частью социальной реальности, воспринимаются как специфический феномен и особый вид социальной практики. Основываясь на социологической концепции ценностей, применимой к современным единоборствам, можно сделать вывод, что занятия единоборствами, включая восточные виды, способствуют формированию просоциального поведения у индивида. Другими словами, в процессе тренировок формируется личность, социально одобряемая обществом. Таким образом, в статье исследуются возможности применения восточных боевых искусств в качестве основного лейтмотива для разработки стратегии формирования личности безопасного типа поведения среди курсантов вузов МВД РФ.

Ключевые слова: личность безопасного типа поведения, восточные боевые искусства, методы воспитания, курсанты образовательных учреждений МВД РФ.

Annotation. The relevance of the formation of a personality of a safe type of behavior in a youth environment in a modern society is beyond doubt. Against the background of changes in the political world situation, when many threats and challenges accompany young people almost every day, it becomes advisable to educate a person who is able to make responsible and balanced decisions. The primary reason for the need for this process is the rapidly changing social environment. Modern mechanisms of globalization and digitalization open up new perspectives and opportunities for young people, providing unlimited horizons for communication, learning and development. However, along with these opportunities, there are risks - from cyberbullying to extremist and terrorist influences. In addition, psychological resilience and the ability to adequately assess information become critical skills that are important to shape and develop. Young people with the ability to analyze incoming information, the ability to critically

comprehend it, develop a kind of immunity to external manipulations. This helps reduce the risks associated with potentially dangerous factors. Another important reason is the advisability of creating a safety culture in everyday life. This has to do with both personal safety and safe behavior in public places. Awareness of responsibility for their own safety and the safety of others should become the foundation of the worldview of modern young people. In addition, do not forget about physical safety related to health. Correct attitude to physical and mental health issues is also a key component of a safe type of behavior. Thus, the relevance of the formation of the personality of a safe type of behavior is based on a systematic approach to education and upbringing. This process proceeds through a conscious desire to develop important social skills. Against the background of economic and political changes, such education is one of the main guarantors of social stability. The formation of a safe type personality acquires particular relevance among cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. Nowadays, the issue of developing the personality of a safe type of behavior among cadets through oriental martial arts is becoming more and more urgent. These arts, being part of social reality, are perceived as a specific phenomenon and a special type of social practice. Based on the sociological concept of values applicable to modern martial arts, it can be concluded that martial arts, including oriental sports, contribute to the formation of prosocial behavior in an individual. In other words, in the process of training, a personality is formed, socially approved by society. Thus, the article explores the possibilities of using oriental martial arts as the main leitmotif for developing a strategy for forming a personality of a safe type of behavior among cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

Key words: personality of a safe type of behavior, oriental martial arts, upbringing methods, cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

Введение. Труд сотрудников МВД РФ сложен и ответственный, требует интеллектуальной, физической и эмоциональной нагрузки, связан с высоким нервным напряжением и стрессом. Для подготовки курсантов необходимо формирование личности безопасного типа поведения, что включает развитие физической и психоэмоциональной устойчивости. Занятия единоборствами эффективны для этого, так как развивают выносливость, эмоциональную стабильность, целеустремленность, решительность и способность преодолевать трудности. Они способствуют формированию волевых качеств и адаптации к экстремальным условиям, что важно для будущих сотрудников правоохранительных органов.

Вышеизложенным и определяется актуальность темы исследования.

Целью статьи является изучение влияния занятий восточными боевыми искусствами на личностно-поведенческие особенности курсантов вузов МВД РФ.

Задачи исследования:

- раскрыть проблемы формирования личности безопасного типа поведения;
- рассмотреть возможности восточных боевых искусств в формировании личности безопасного типа поведения;
- провести сравнительную диагностику личностных особенностей курсантов, посещающих и не посещающих секцию восточных боевых искусств.

Изложение основного материала статьи. В последние годы все более остро встают вопросы формирования личности безопасного типа поведения через занятия восточными боевыми искусствами. Будучи частью социального мира, эти боевые искусства все чаще воспринимаются как уникальный феномен, представляющий собой специфический тип физической активности. Такой вид активности объединяет людей, соревнующихся за первенство в боях, добивающихся побед в различных формах рукопашного противостояния, и формирует структуру институциональных отношений между участниками данного направления [4].

Понятие и сущность восточных боевых искусств тесно связаны с философией самопознания и многовековой традицией, выходящей за пределы физической подготовки. Восточные боевые искусства можно назвать согласованным конгломератом физической и духовной дисциплин, история которых идет с древних культур стран Азии.

Изначально такие виды боевых искусств формировались не как средство самозащиты и ведения боя, а как путь к самосознанию и укреплению внутреннего душевного равновесия.

Классификация восточных боевых искусств представлена в Таблице 1.

Таблица 1

Классификация восточных боевых искусств [1]

Классификационный признак	Характеристика
1. Технический арсенал единоборства	1. Ударные: тхэквондо, тайский бокс, каратэ; 2. Борцовские: дзюдо, сумо, айкидо; 3. Смешанные: кудо, джиу-джитсу, ушу саньда и др.
2. Использование оружия	1. Иайдо (искусство внезапной атаки или контратаки с использованием меча «катаны»); 2. Кендо (современное искусство фехтования); 3. Кобудо (окинавское боевое искусство работы с традиционным оружием).
3. «Внутренние» и «внешние» стили боевых искусств.	1. Внутренние стили направлены на работу с сознанием (айкидо, тайцзи-цюань, цигун и др.). 2. Внешние стили основаны на физической силе (киокусинкай, тайский бокс, ушу саньда и т. д.).
4. В зависимости от назначения	1. Единоборства, цель которых самооборона (хапкидо и др.); 2. Демонстрационные формы единоборств (ушу таолу и др.); 3. Спортивные единоборства (дзюдо, ушу саньда, тхэквондо и др.).
5. По традиционности	1. Исторические традиционные боевые искусства (например, иайдо); 2. Современные (каратэ, тхэквондо и др.).
6. По региону происхождения	1. Японские (айкидо, джиу-джитсу, дзюдо, каратэ и др.); 2. Китайские (ушу); 3. Корейские (тхэквондо, хапкидо); 4. Вьетнамские (вовинам-вьетваода); 5. Тайские (муай тай или тайский бокс) и др.

Каждый из приведенных видов боевого искусства имеет свои отличительные, уникальные приемы и техники. К примеру, каратэ известен своими мощными ударами и блоками, тхэквондо – акробатически высокими ударами ногами и умением держать баланс тела, а айкидо – использованием силовых приемов и движений противника против него самого. Однако, несмотря на различия, основная цель восточных боевых искусств – это воспитание личности с сильным духом и ясным умом.

Восточные боевые искусства всегда привлекали внимание ученых своей многогранностью [2].

Можно с уверенностью говорить о том, что каждый прием, каждое движение восточного боевого искусства требуют от практикующего не только физической концентрации, но и ментальной. Такой процесс не только совершенствует физические качества, но и укрепляет стойкость духа, способствует преодолению повседневных трудностей и препятствия. Как подчеркивает Т.Е. Носова, посредством такой дисциплины происходит развитие внутренней силы воли и гармонии, что дает практикующему возможность оставаться спокойным и собранным в любых ситуациях [3].

Помимо этого, восточные боевые искусства открывают путь к самопознанию. В процессе регулярных занятий практикующий сталкивается с собственными страхами и неуверенностью, учится принимать свои недостатки и преодолевать их.

По мнению В.В. Тихова, занятия восточными боевыми искусствами – это не просто физический процесс, но и основательная трансформация психологического характера, когда практикующий приобретает способность понимать и принимать себя и других, что продуктивным образом сказывается на его социальных взаимоотношениях [5].

Таким образом, влияние восточных боевых искусств на формирование личности безопасного типа поведения неоспоримо. Это не просто физическая подготовка, это средство духовного и психологического роста, положительно влияющее на жизнь человека.

Для доказательства вышеуказанных тезисов нами было проведено исследования влияния восточных боевых искусств на личностно-поведенческие особенности курсантов, посещающих и не посещающих секцию восточных боевых искусств.

Данное исследование было проведено на базе Казанского юридического института МВД России.

В исследовании приняли участие 50 курсантов и слушателей в возрасте от 20 до 30 лет, из них 25 чел. – занимаются восточными боевыми искусствами, 25 чел. – не занимаются.

Для проведения эксперимента применялся набор методик:

- методика самооценки волевых качеств личности (авторы Д.Я. Богданова и И.П. Волков);
- методика исследования враждебности Басса-Дарки;
- методика исследования личностной агрессивности и конфликтности (авторы Е.П. Ильин и П.А. Ковалев).

При диагностике курсантов по методике самооценки волевых качеств личности использовался вариант методики, направленный на диагностику показателей по шкале «Самообладание и выдержка». Результаты представим в виде Таблицы 2.

Таблица 2

Результаты самообладания и выдержки курсантов

Испытуемые	Самообладание и выдержка		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Курсанты, занимающиеся восточными боевыми искусствами	44% (11 чел.)	56% (14 чел.)	-
Курсанты, которые не занимаются восточными боевыми искусствами	24% (6 чел.)	60% (15 чел.)	16% (4 чел.)

Таким образом, курсанты, занимающиеся восточными боевыми искусствами, демонстрируют более высокий уровень самообладания и выдержки. Одна из основных причин этого кроется в особой философии, которая является фундаментом восточных боевых искусств и основана на принципах уважения, гармонии и самосовершенствования. Каждое занятие для курсантов является не просто физической тренировкой, но и практикой медитации, способствующей достижению внутреннего баланса.

Помимо этого, на тренировках курсанты учатся управлять своими эмоциями в ситуациях стресса, что является важным как на самих занятиях, так и в повседневной жизни. Благодаря этому процессу, практикующие становятся более устойчивыми к внешним раздражителям, улучшая навыки взаимодействия с окружающими.

Методика враждебности Басса-Дарки – психологический тест для оценки уровня агрессивности и враждебности. Опросник диагностирует агрессивные и враждебные реакции, включает вопросы и сценарии, на основе которых определяются психологические особенности человека. Результаты представлены в таблице 3.

Результаты диагностики агрессивности курсантов по методике Басса-Дарки, %

Виды агрессивности	Испытуемые	
	Курсанты, занимающиеся восточными боевыми искусствами	Курсанты, которые не занимаются восточными боевыми искусствами
Негативизм	6	6
Физическое агрессивное поведение	5	9
Косвенная агрессия	4	8
Раздражительность	5	10
Подозрительность	5	6
Вербальная агрессия	5	12

Результаты диагностики агрессивности по методике Басса-Дарки показали, что у курсантов, занимающихся восточными боевыми искусствами, проявляются различные виды агрессивности ниже, чем у их оппонентов. Это связано с тем, что в процесс обучения входят медитации и техники дыхания, способствующие управлению эмоциональным состоянием и стрессом. Вследствие чего, у курсантов, практикующих восточные боевые искусства, формируется более спокойное и уравновешенное отношение к проблемным ситуациям и конфликтам. Они учатся работать с агрессивными импульсами и находить приемы рационального взаимодействия в сложных ситуациях.

Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильина и П.А. Ковалева) предназначена для выявления склонности субъекта к конфликтности и агрессивности личностных характеристик. Представим результаты диагностики в Таблице 4.

Таблица 4

Результаты личностной агрессивности и конфликтности спортсменов курсантов, %

Виды агрессивности и конфликтности	Испытуемые	
	Курсанты, занимающиеся восточными боевыми искусствами	Курсанты, которые не занимаются восточными боевыми искусствами
Вспыльчивость	4,11	4,76
Напористость	4,01	4,05
Обидчивость	4,01	4,05
Неуступчивость	5,06	4,91
Бескомпромиссность	4,95	4,92
Мстительность	4,12	4,62
Нетерпимость к мнению других	4,50	4,68
Подозрительность	4,02	4,57
Позитивная агрессия	4,95	4,91
Негативная агрессия	4,31	4,65

Таким образом, курсанты, практикующие восточные боевые искусства, проявляют меньшую вспыльчивость (на 0,65%), напористость (на 0,04%), мстительность (на 0,5%) и негативную агрессию (на 0,34%) по сравнению с оппонентами, что свидетельствует об их большей сдержанности в проявлении агрессии. Это связано с их пониманием последствий агрессии.

Резюмируя вышеизложенное, считаем целесообразным включить занятия по восточным боевым искусствам в образовательную программу курсантов вузов МВД РФ и в целом активно внедрять такие тренировки в жизнь сотрудников правоохранительных органов как вид деятельности, направленный на формирование личности безопасного типа поведения.

Выводы. Таким образом, мы пришли к следующим выводам.

В последние годы восточные боевые искусства все чаще рассматриваются как уникальный феномен, сочетающий физическую активность и духовное развитие. Они формируют личность безопасного типа поведения, способствуя физической концентрации, ментальной стойкости, преодолению страхов и неуверенности. Занятия боевыми искусствами не только совершенствуют физические качества, но и развивают внутреннюю силу воли, гармонию, самопознание и способность принимать себя и других, что положительно влияет на социальные взаимоотношения. Таким образом, восточные боевые искусства являются средством духовного и психологического роста, выходящим за пределы физической подготовки.

Проведя исследование на базе Казанского юридического института МВД России, мы пришли к выводу о необходимости внедрения восточных боевых искусств в образовательные программы вузов МВД РФ и в жизнь сотрудников правоохранительных органов как одного из компонентов формирования личности безопасного типа поведения.

Литература:

- Бахарев, Ю.А. Восточные единоборства. Учебное пособие / Ю.А. Бахарев, В.П. Тулицын, С.Б. Панкратов, А.М. Морозов, А.С. Лобанов, И.А. Сорокин. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2018. – 124 с. – URL: <https://fks.unn.ru/wp-content/uploads/sites/13/2020/03/Uchebnoe-posobie-Vostochnye-Edinoborstva.pdf> (дата обращения: 10.01.2025)
- Власова, А.А. Влияние восточных единоборств на развитие личности человека / А.А. Власова, О.В. Савельева // Скиф. – 2019. – № 12-1(40). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-vostochnyh-edinoborstv-na-razvitie-lichnosti-cheloveka> (дата обращения: 4.01.2025)
- Носова, Т.Е. Философско-педагогические аспекты боевых искусств востока: автореф. канд. философ. наук: 09.00.11 / Т.Е. Носова. – Архангельск, 2006. – 150 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/filosofsko-pedagogicheskie-aspekty-boevykh-iskusstv-vostoka?ysclid=m5xpfv18di469484359> (Дата обращения: 6.01.2025)

4. Сафощин, А.В. К вопросу об особенностях развития личности в практиках восточных единоборств / А.В. Сафощин, В.И. Стрелков // Наука и школа. – 2017. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-osobennostyah-razvitiya-lichnosti-v-praktikah-vostochnyh-edinoborstv-1> (дата обращения: 14.01.2025)

5. Тихов, В.В. Формирование профессиональной направленности личности курсанта в контексте деятельностного подхода и ценностей боевых искусств / В.В. Тихов, Е.Ю. Еремеева // Вестник Самарского юридического института. – 2021. – № 5(46). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-napravlenosti-lichnosti-kursanta-v-kontekste-deyatelnostnogo-podhoda-i-tsennostey-boevyh-iskusstv> (дата обращения: 8.01.2025)

Педагогика

УДК37.1

кандидат педагогических наук,

доцент Рыбалкин Дмитрий Александрович

Казанский юридический институт МВД России (г. Казань);

преподаватель Андрианов Владимир Александрович

Казанский юридический институт МВД России (г. Казань);

преподаватель Киреев Ильдар Марсельевич

Уфимский юридический институт МВД России (г. Уфа)

НОРМЫ МОРАЛИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ВОСПИТАНИИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

Аннотация. На сегодняшний день, в условиях сложной политической и социально-экономической ситуации в российском обществе, нормы морали должны играть приоритетную роль в формировании и развитии как индивидуального, так и коллективного сознания. Актуальность исследования данных норм вызвана значительными изменениями, происходящими в стране за последние десятилетия. Данные изменения касаются всех аспектов жизни социума и неуклонно ведут к преобразованиям моральных ценностей и установок. В России постсоветского периода общество столкнулось с трансформациями в политико-экономической системе, что в свою очередь вызвало у граждан чувство неопределенности и целесообразности пересмотра прошлых моральных установок. В сложившейся ситуации нормы морали становятся тем связующим компонентом, призванным обеспечивать устойчивость и согласованность общественного развития. Ведь только присутствие стабильных и прочных моральных ориентиров способствует формированию в обществе продуктивных стратегий социализации и взаимодействия. Однако довольно существенное влияние на нормы морали в современном обществе оказывает и глобализация. Глобальные процессы приводят к культивированию разного рода культур, ценностей и систем мировоззрения в масштабах одного общества. Это несомненно дает мощный толчок к развитию плюрализма мнений и росту толерантности, но в то же время порождает вызовы для сохранения национальной уникальности и культурных традиций. Принимая во внимание рассмотренные факторы, исследование норм морали в современном российском обществе становится важным научным и практическим направлением. Оно способствует не только осознанию текущих трансформаций в обществе, но и прогнозированию его будущего развития, а также планированию стратегических направлений для решения насущных проблем. В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования моральных ценностей современного российского общества, особенно молодежи. Результаты показывают негативное состояние морали и нравственности, что не дает оснований для оптимизма. Однако растущая озабоченность общества своим нравственным состоянием может быть позитивным сигналом.

Ключевые слова: мораль, нормы морали, современное российское общество, эмпирическое исследование, нравственное состояние, молодое поколение.

Annotation. Today, in the context of a difficult political and socio-economic situation in Russian society, moral norms should play a priority role in the formation and development of both individual and collective consciousness. The relevance of the study of these norms is caused by significant changes taking place in the country over the past decades. These changes relate to all aspects of the life of society and steadily lead to transformations of moral values and attitudes. In Russia of the post-Soviet period, society faced transformations in the political and economic system, which in turn caused citizens a sense of uncertainty and the expediency of revising past moral attitudes. In this situation, moral norms become the connecting component designed to ensure the stability and coherence of social development. After all, only the presence of stable and strong moral guidelines contributes to the formation of productive socialization and interaction strategies in society. However, globalization also has a rather significant impact on moral norms in modern society. Global processes lead to the cultivation of various kinds of cultures, values and worldview systems on the scale of one society. This undoubtedly gives a powerful impetus to the development of pluralism of opinions and the growth of tolerance, but at the same time we generate challenges to preserve national uniqueness and cultural traditions. Taking into account the factors considered, the study of moral norms in modern Russian society is becoming an important scientific and practical direction. It contributes not only to the awareness of current transformations in society, but also to forecasting its future development, as well as planning strategic directions for solving pressing problems. The article examines the results of an empirical study of the moral values of modern Russian society, especially young people. The results show a negative state of morality and morality, which does not give grounds for optimism. However, the growing concern of society with its moral condition can be a positive signal.

Key words: morality, moral norms, modern Russian society, empirical research, moral condition, younger generation.

Введение. Проблемы моральных норм и ценностей современного российского общества являются актуальной темой для обсуждения в свете динамических социальных трансформаций. В последние годы Россия пережила глобальные потрясения, которые, несомненно, оказали влияние на формирование нравственно-морального облика её граждан. В настоящее время наблюдается смешение традиционных и современных, западных и восточных ценностей, что привело к появлению уникального этико-духовного климата.

Важнейшей проблемой в свете этого является несоответствие между традиционными нормами морали и трансформирующимися социально-экономическими условиями. Стремительное технологическое развитие, глобализация и урбанизация привели к деформациям в привычном укладе жизни россиян, что поставило под серьезный вопрос незыблемость традиционных моральных устоев. В итоге сложился моральный диссонанс, когда стандартные нормы и правила поведения не соответствуют реалиям сегодняшнего дня.

Помимо этого, в современном социуме можно наблюдать возрастающее внимание к индивидуализму, что также оказывает влияние на переосмысление моральных ценностей. До недавнего времени коллективизм был одной из важных черт общественного сознания, однако в современных условиях личные интересы и индивидуальные потребности довлеют и

начинают всё больше занимать приоритетное место. Данный факт приводит к внутреннему конфликту между долгом перед обществом и саморазвитием.

В то же время, остается значительное влияние религиозных норм, как источника морали и ценностей для большей части российского населения. Религиозные нормы продолжают играть ключевую роль в жизни многих граждан, предлагая устойчивость и постоянство в вопросах морали. Но даже в религиозных кругах порой встречаются различные интерпретации моральных ценностей, что создаёт целесообразность их модернизации без потери важной сущности.

Помимо этого, важно отметить воздействие массовой культуры и СМИ на формирование и развитие моральных норм. В эпоху цифровизации пропаганда идей и ценностей происходит в геометрической прогрессии, и выражение часто противоречит традиционным представлениям о морали.

Таким образом, моральные нормы и ценности современного российского общества находятся в состоянии непрерывного поиска и переосмысления. Важно учитывать перспективность интеграции лучших традиций с учетом новых реалий, для нахождения гармонии между самореализацией и общественными ожиданиями.

Вышеизложенным и определяется актуальность темы исследования.

Цель статьи заключается в определении уровня сформированности морально-нравственных ценностей молодого поколения и разработки предложений, направленных на улучшение ситуации в сфере морально-правового воспитания граждан.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность норм морали.
2. Провести диагностику сформированности морально-нравственных ценностей в среде российской молодежи.
3. Разработать предложения, направленные на улучшение ситуации в сфере морально-правового воспитания граждан.

Изложение основного материала статьи. В изучении этики и философии понятие и сущность норм морали занимает важное место. Мораль, являясь системой норм и правил, выявляет, какое поведение можно считать правильным или неправильным в обществе. Ее формирование происходит под влиянием культурных традиций, религиозных взглядов, эпохального контекста и социального окружения. Нормы морали способствуют координации действий людей, содействуют социальному порядку и взаимопониманию в социуме [3].

Моральные нормы отличаются разнообразием и могут видоизменяться в зависимости от общества или культурных взглядов. К примеру, то, что считается допустимым с точки зрения морали в одной культуре, может восприниматься как совершенно неприемлемое в другой. Вместе с тем, есть универсальные моральные принципы, такие как честность, справедливость, которые считаются приоритетными практически во всех культурах и обществах.

Важнейшим аспектом морали является её нормативный характер. Под этим подразумевается то, что мораль не просто иллюстрирует поступки людей, но и предписывает, как они должны поступать. Нормы морали отличаются обязательной силой, но в противоположность к законам, их соблюдение не обеспечивается юридическими санкциями, а опирается на социальное одобрение или осуждение.

Часто возникают этические дилеммы из-за конфликта между различными нормами морали. К примеру, встречаются ситуации, когда честность может вступать в противовес с лояльностью, и верное решение при этом требует мудрости и нравственной зрелости. Мораль также трансформируется со временем, отражая при этом преобразования в общественном сознании. Современные вопросы этического характера, например, права человека, биоэтика и экологическая ответственность, в настоящее время требуют пересмотра традиционных норм и формирования новых моральных ориентиров.

Таким образом, понятие норм морали тесно связано с представлениями о добродетели, сознательности, ответственности и человеческом достоинстве. Нормы права представляют собой фундамент для принятия решений и оценки поступков, при этом направляя стремление личности к более справедливому и гармоничному миру.

Для выявления проблем, существующих в сфере понимания норм морали, нами было проведено исследование на базе Казанского юридического института МВД России.

В исследовании приняли участие 100 курсантов и слушателей.

Исследование было проведено в форме анкетирования.

На вопрос о том, в каком возрастном диапазоне происходит интенсивное формирование морально-нравственных ценностей, респонденты ответили следующим образом (Рисунок 1).

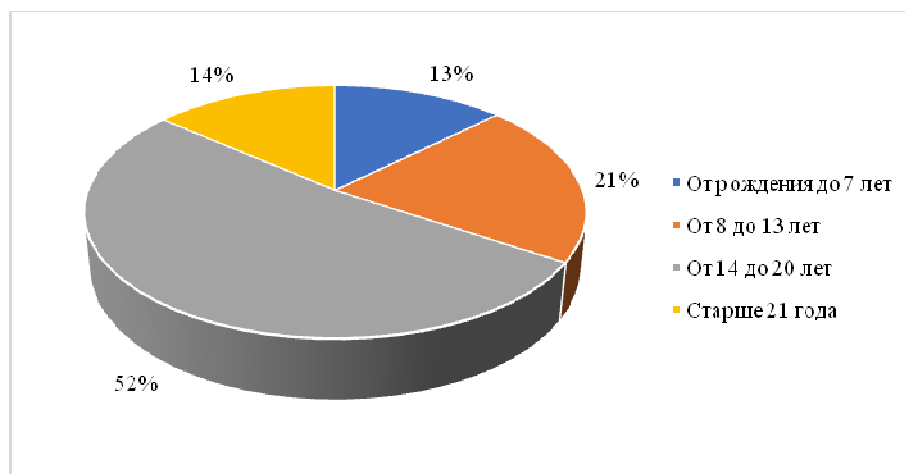


Рисунок 1. Ответы респондентов на вопрос «Как вы думаете, на каком жизненном этапе наиболее интенсивно идет формирование морально-нравственных ценностей?»

Таким образом, большинство респондентов считают, что формирование морально-нравственных ценностей происходит в диапазоне от 14 до 20 лет, что считается возрастом старших классов и студенчества.

Респонденты считают, что, впервые сталкиваясь с вопросами добра и зла, справедливости и ответственности, молодые люди приходят к осознанию, что их моральные установки имеют последствия не только для них самих, но и для

окружающих. В этом возрастном периоде происходит поиск примеров для подражания: педагоги, литературные герои, политические деятели, а также критическая оценка их поведения и поступков, а в дальнейшем и выработка собственного понимания моральных принципов.

Важная роль в этом процессе принадлежит семье, в которой закладывается база мировоззрения. Родители и близкие родственники становятся первыми наставниками, чье поведение является фундаментом для моральных ориентиров подростков. Но, по мере взросления, происходит переоценка этих взглядов по причине взаимодействия в социуме.

Школа и вузы играют важную роль, стимулируя развитие критического мышления. Посредством изучения дисциплин, молодые люди начинают размышлять над общими вопросами, которые касаются проблем прав на свободу выбора, соблюдения законов, мира и гуманизма.

На вопрос о том, считают ли себя респонденты людьми с уже сформированными морально-нравственными ценностями, были получены следующие ответы (Рисунок 2):

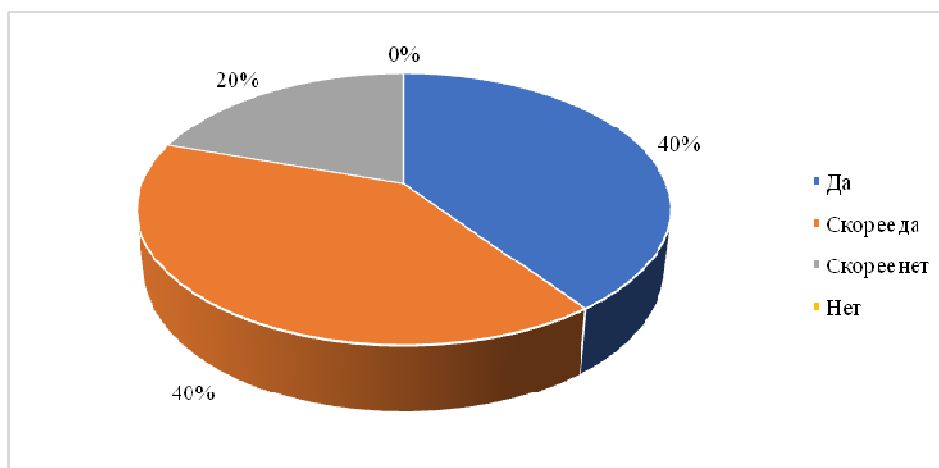


Рисунок 2. Ответы респондентов на вопрос: «Считаете ли Вы себя человеком с уже сформированными морально-нравственными ценностями?»

Таким образом, большинство опрошиваемых считают, что у них вполне сформированы морально-нравственные ценности.

По мнению респондентов, важными факторами, оказывающими влияние на формирование морально-нравственных ценностей у молодежи, являются семья и образование (Рисунок 3).

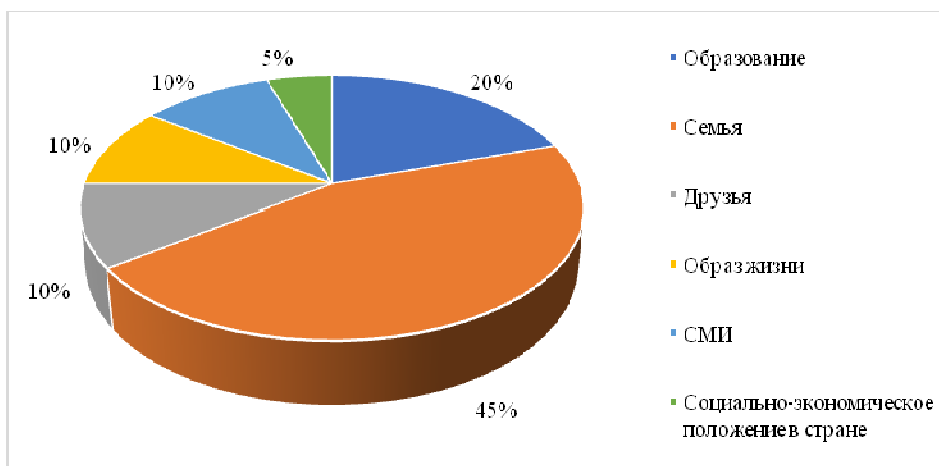


Рисунок 3. Ответы респондентов на вопрос «Что на ваш взгляд, оказывает основное влияние на формирование нравственных ценностей современной молодежи?»

Несомненно, образование играет ключевую роль в формировании морально-нравственных ценностей молодежи. В эпоху стремительного развития технологий, образовательные учреждения становятся не только источниками знаний, но и ядром формирования мировоззрения молодых людей.

Учебные дисциплины, включающие предметы гуманитарного цикла, способствуют развитию эмпатии и толерантности. Беседы о правах человека, социальной справедливости, культурном многообразии и устойчивом развитии способствуют закреплению важности моральных норм и принципов.

Помимо этого, важным элементом образовательного процесса является педагогический пример. Преподаватели, демонстрируя лучшие морально-нравственные качества и проецируя их на учащихся, становятся образцами для подражания.

Но все же необходимо отметить, что система образования не всемогуща и её влияние не может быть изолировано от других факторов, таких как друзья, образ жизни, социальная среда, СМИ и социально-экономическое положение в стране. Тем не менее, качественное образование, нацеленное на развитие морально-нравственных ценностей, становится базисом, на котором молодые люди могут делать осознанный вклад в общество.

Проблемы современности, такие как рост кибербуллинга, дезинформация и радикализация, требуют переориентации образовательной стратегии для более эффективного формирования стойких морально-нравственных ориентиров.

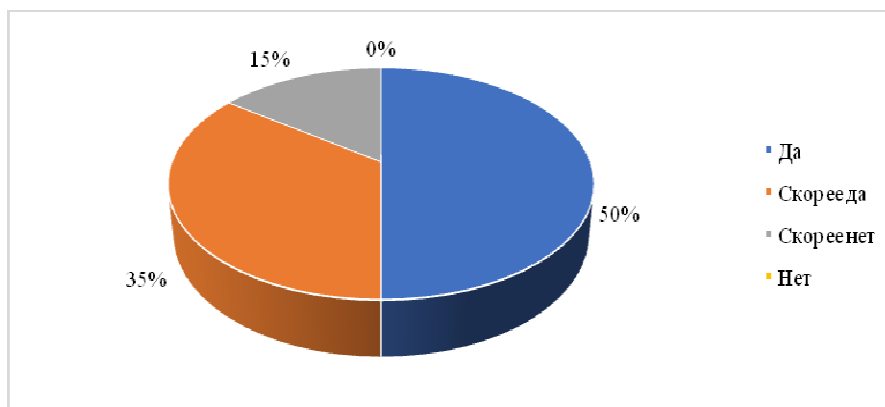


Рисунок 4. Ответы респондентов на вопрос «Как Вы считаете, существует ли в настоящее время кризис формирования морально-нравственных ценностей современной молодежи?»

По мнению большинства опрошиваемых, кризис формирования морально-нравственных ценностей современной молодежи представляет собой одну из наиболее актуальных и сложных проблем современности. Современный мир предлагает множество альтернативных точек зрения, что затрудняет формирование собственного морального фундамента у молодого поколения.

С точки зрения большинства респондентов, на кризис формирования морально-нравственных ценностей россиян большое внимание оказывают такие факторы, как неблагоприятные отношения в семье и низкое качество воспитательной работы в учреждениях образования (Рисунок 5).

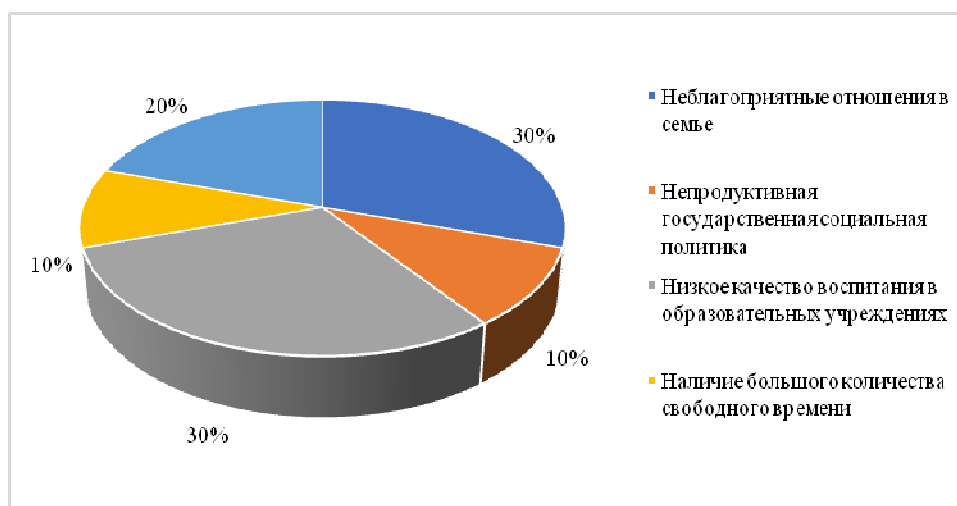


Рисунок 5. Ответы респондентов на вопрос «С чем этот кризис может быть связан?»

Западная субкультура, ориентированная на материальные ценности, также играет свою роль в усугублении кризиса. Гонка за статусной символикой и финансовым успехом в последнее время часто вытесняет такие качества, как благородство, честность и справедливость.

Также в настоящее время социальные сети предоставляют неограниченный доступ к информации, не всегда полезной и ведущей к развитию положительных морально-нравственных установок.

Таким образом, можно прийти к выводу, что в настоящее время существует глобальная проблема постепенной утраты молодым поколением морально-нравственных ценностей, что в будущем может привести к обнищанию культурных традиций и установок российского народа.

По нашему мнению, на сегодняшний день приоритетными являются пути повышения воспитательной функции образования в сфере приобщения молодежи к морально-нравственным ценностям, представленные на Рисунок 6.

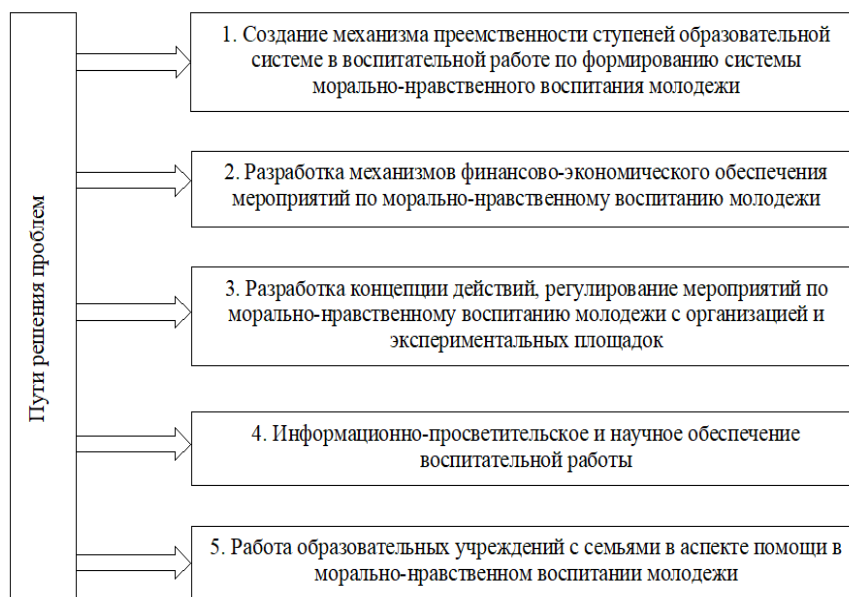


Рисунок 6. Пути решения проблем морально-нравственного воспитания молодежи

В завершение следует подчеркнуть значимость одновременного внедрения морально-нравственного аспекта в воспитательные процессы всех социальных институтов, таких как семья, образовательные учреждения всех уровней, государственные структуры, средства массовой информации и общественные организации.

Выводы. Таким образом, мы пришли к следующим выводам. Изучение норм морали играет важную роль в этике и философии, определяя правильное поведение в обществе. Нормы морали формируются под влиянием культурных традиций, религии и социального окружения, при этом они могут изменяться в зависимости от общества. Существуют универсальные моральные принципы, такие как честность и справедливость. Мораль носит нормативный характер, предписывая, как следует действовать, и базируется на социальном одобрении или осуждении.

В настоящее время возникают этические дилеммы из-за конфликтов между различными нормами морали. Новые этические вопросы требуют пересмотра традиционных норм.

В исследовании, проведенном на базе Казанского юридического института МВД России, выяснилось, что формирование морально-нравственных ценностей происходит в возрасте 14-20 лет. Семья и образование играют ключевую роль в этом процессе, но неблагоприятные семейные отношения и низкое качество воспитательной работы могут привести к утрате морально-нравственных ценностей.

В работе были представлены основные направления, которые, по нашему мнению, будут эффективными в деятельности системы образования по формированию морально-нравственных ценностей у молодого поколения.

Литература:

1. Ивлева, М.И. Формирование ценностей студенческой молодежи в образовательном пространстве ВУЗа / М.И. Ивлева // Право и практика. – 2023. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsennostey-studencheskoy-molodezhi-v-obrazovatelnom-prostranstve-vuza> (дата обращения: 15.01.2025)
2. Сидорчук, В.С. Определение основных понятий этических норм / В.С. Сидорчук // Студенческий. – 2020. – № 39-2(125). – С. 24-26. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44368873> (дата обращения: 11.01.2025)
3. Фролова, О.В. Мораль и право, как социальные регуляторы: современные вызовы / О.В. Фролова, В.В. Фролов // Столыпинский вестник. – 2022. – Т. 4. – № 1. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48222722> (дата обращения: 12.01.2025)

Педагогика

УДК 378.51

доктор педагогических наук, профессор Санина Елена Ивановна
 профессор ГКОУ ВО «Российская таможенная академия» (г. Москва);
аспирант Сысоева Мариам Романовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ 7-9 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. Коммуникативные умения обеспечивают развитие речи: готовность к продуктивному диалогу, умение правильно формулировать свои мысли, излагать на доступном и понятном языке, умение обрабатывать полученную информацию и многое другое. На уроках математики активно развивается устная научная речь и умения, на которых базируется грамотное эффективное взаимодействие. Однако, в обучении математике в настоящее время актуальна проблема развития речевой активности, коммуникативной деятельности, так как математика наука логическая, требующая рассуждений и доказательства утверждений. Это связано с отсутствием устного экзамена по математике, особенно геометрии, преобладанием тестов при опросе учащихся. В статье рассматриваются методологические основы построения процесса обучения математике, направленного на развитие коммуникативной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: обучение математике, коммуникативная деятельность, речевая культура, системно-деятельностный подход, принципы и педагогические условия.

Annotation. Communication skills ensure the development of speech: readiness for productive dialogue, the ability to formulate their thoughts correctly, express them in an accessible and understandable language, the ability to process the information received,

and much more. In mathematics lessons, oral scientific speech and skills are actively developing, on which competent and effective interaction is based. However, in teaching mathematics, the problem of developing speech activity and communicative activity is currently relevant, since mathematics is a logical science that requires reasoning and proof of statements. This is due to the lack of an oral exam in mathematics, especially geometry, and the predominance of tests in student interviews. The article discusses the methodological foundations of the mathematics teaching process aimed at developing students' communicative activities.

Key words: teaching mathematics, communicative activity, speech culture, system-activity approach, principles and pedagogical conditions.

Введение. Развитие цифровых технологий и изменение в связи с этим образовательной среды обуславливает поиск новых подходов к развитию речевой культуры обучающихся. Преобладание тестирования на экзаменах, цифровые средства обучения, мультимедиа технологии отрицательно влияют на развитие речи обучающихся. Особенности обучения математике учащихся основной школы актуализируют проблему развития речевой активности, коммуникативной деятельности, так как математика наука логическая, требующая рассуждений и доказательств утверждений. Изучение развития речи у обучающихся основной школы неразрывно связано с их психологическими особенностями. Еще в древности философы и психологи изучали проблему возникновения и развития речи и языка. Многими мыслителями она толковалась по-разному, и почти всегда речь рассматривалась в связи с мышлением. Мыслительная деятельность подростка, это возраст 10-18 лет (5-11 классы), существенно видоизменяется: конкретно-образное мышление дополняется абстрактно-логическим мышлением. Обучающие уже могут проводить более глубокий анализ и синтез определенных явлений. Безусловно мышление и речь неразрывно связаны, но в свою очередь их можно рассматривать как отдельные величины.

Изложение основного материала статьи. Методологической основой исследования развития коммуникативной деятельности обучающихся являются системный и деятельностный подходы. Исследование с точки зрения системного подхода обеспечивает создание целостной стратегии формирования коммуникативной деятельности обучающихся, включая в систему методы, формы и средства обучения.

Деятельностный подход предполагает активную позицию самого обучающегося, основная идея которого состоит в том, что обучающийся активно работает на уроке и способен самостоятельно приобретать знания. Методическую систему обучения математике на основе деятельностного подхода разработала О.Б. Епишева. Развитие универсальных учебных действий, в том числе коммуникативных на уроках математики имеет важное значение для личностного развития обучающихся.

Коммуникативная деятельность взаимообусловлена с развитием речевой культуры обучающихся. В обучении математике это влияет не только на умение вести диалог, но и строить последовательную, логическую речь, как монологическую, так и в диалоге, в паре или в группе. Развитием математической речи обучающихся занимались И.А. Гибш, Б.В. Гнеденко, А.С. Горчаков, О.Б. Епишева, Т.А. Иванова, Д. Икрамов, Ю.М. Колягин, С.А. Розанова, Д.В. Шармин и др.

Коммуникативные умения включают "умение ориентироваться в ситуации общения, адекватно понимать речь партнёра и строить своё речевое высказывание, контролировать и корректировать речь в зависимости от задач и ситуации общения, извлекать из текста информацию в соответствии с коммуникативной задачей" [2, С. 96].

Коммуникативные универсальные действия – это "владение теоретическими и практическими действиями, направленными на установление и поддержание целесообразных взаимоотношений с людьми в процессе учебной, а затем и дальнейшей профессиональной деятельности. К ним относятся планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнёра" [1, С. 23].

Коммуникативная деятельность в соответствии с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского определяется как "взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата" [3, С. 458].

Определим понятия принципа и условия обучения.

Принципы обучения – это основные положения, определяющие содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его целями и закономерностями.

Условия – это более узкие положения, конкретизирующие и развивающие принципы на определённой стадии процесса. Они показывают, как именно, через какие методы и способы обучения реализуются принципы на конкретной стадии.

Чтобы сформировать полноценную речевую культуру обучающихся необходимо учитывать организационные условия и методологические принципы для получения желаемого результата: воспитание личности, умеющей «говорить». Поэтому развитие речи школьника – это приоритетная задача образования. Владение письменной и устной речью определяет уровень социализации и коммуникации, а это влияет на общее формирование личности ученика [4].

Выделим основные принципы развития речи школьников:

1. Принцип коммуникативности.

Ведущий вид деятельности в подростковом возрасте – общение. Речь необходимо тренировать в процессе общения. Общение в обучении происходит в процессе диалога между обучающимися, а также между учителем и учеником. Общение в диалоге побуждает аналитически мыслить, грамотно и обосновано рассуждать и излагать учебный материал.

2. Принцип системности.

Развитие речи школьников должно быть частью общей системы работы над речевой культурой личности. Необходимо на всех уроках уделять должное внимание языковым и речевым навыкам обучающегося. А также на внеклассных мероприятиях организовывать нестандартные ситуации, направленные на развитие коммуникации школьников.

3. Принцип последовательности.

Данный принцип предполагает поэтапное изучение теории языка (лексики, грамматики, стилистики) и применение знаний на практике через решение задач и упражнений, начиная с простых моделей и переходя к более сложным. Например, обучающиеся сначала изучают способы доказательства теорем, а затем пробуют доказывать задачи самостоятельно.

4. Принцип учета возрастных особенностей.

Навык говорить развивается в зависимости от возраста ученика. То есть необходимо учитывать ведущую деятельности обучающегося. Если младшие школьники легко развивают речь в игре, то старшие школьники уже могут работать абстрактными заданиями, требующие аналитического мышления, воспринимают сложные и длинные тексты.

5. Принцип индивидуальности.

В современном образовании индивидуальность каждого школьника является ценностью, а ее развитие – одна из основных задач образования. Учителю при организации учебного процесса и подбору заданий необходимо учитывать темперамент, скорость работы и другие индивидуальные особенности учащихся. Например, не нужно предлагать ребенку с дефектом речи постоянно устно отвечать, для него можно подобрать письменные задания, в которых ребенок может

проявить свои интеллектуальные или творческие способности, что создаст нужную «ситуацию успеха». Это позволит более грамотно развивать личность школьника.

6. Принцип опоры на практическую деятельность.

Чтобы развивать речь школьника необходимо создавать такие условия на уроках, при которых ученик всегда будет включен в речевую деятельность: создание текста, решение кроссворда, работа с аудиозаписями, публичная защита мини-проектов, работа в парах, участие в ролевых играх, обсуждение решения задач и т.д.

7. Принцип осознанности.

Когда обучающиеся понимают цель и смысл речевого задания и видят его практическую ценность, то данное задание становится более эффективным и прикладным. Учащимся важно понимать, что речь – это их проводник в современном мире, ведь грамотное использование языка, культура речи, умение выражать свои мысли, умение правильно описывать свои эмоции и убеждения позволит им в общении с окружающими чувствовать себя на комфортном уровне.

8. Принцип эмоциональной вовлеченности.

Нужно создавать благоприятную обстановку на уроках, и использовать те задания на развитие речи, которые больше интересны обучающимся, это позволит повысить их вовлеченность и активность. Эмоциональная вовлеченность будет стимулировать желание выражать свои мысли, что будет развивать речевые навыки.

9. Принцип разнообразия.

Учащимся на уроке необходимо менять виды деятельности каждые 5-10 минут. Переключение внимания, смена заданий, разнообразие упражнений позволит поддерживать интерес к процессу обучения.

Выделим условия, способствующих развитию речи школьников:

1. Создание коммуникативной среды.

Выстраивая учебный процесс, необходимо создавать такую языковую среду которая будет мотивировать учащегося использовать речь. Учителю необходимо задавать наводящие вопросы на уроках. Выстраивать взаимодействие таким образом, чтобы обучающиеся больше говорили, высказывали свое мнение, могли его аргументировать, обсуждали этапы решения задач.

2. Использование разнообразных форм работы.

Развитие речи школьников требует чередования разных форм работы – индивидуальной, парной, групповой. Групповое общение формирует у учащихся навык коллективного взаимодействия и коммуникационные навыки. Парная работа позволяет развивать общение в диалоге и личную коммуникацию.

3. Мотивация к речевой активности.

Важной составляющей является формирование мотивации у учащихся к речевой деятельности. Для этого можно использовать на уроках актуальные темы среди школьников, например, обсуждать с ними книги, фильмы, какие-либо социальные проблемы – в таком случае они будут с интересом обсуждать тему, выражая свое мнение и развивая речь.

4. Использование цифровых технологий.

На сегодняшний день большую часть своего свободного времени школьники чаще всего проводят взаимодействуя с технологиями. Поэтому применения различных видео, презентаций, фильмов и интерактивных упражнений позволит привлечь внимание учащихся и пробудит в них интерес к уроку.

5. Обратная связь и корректировка.

В обязанности учителя входит умение выявлять речевые ошибки и грамотно их исправлять, предлагая ученику правильные вариации формулировок. В то же время необходимо поощрять успехи школьников, чтобы они чувствовали себя увереннее и желали и дальше развивать свою речь.

6. Формирование навыков самостоятельной работы.

Обучение на уроках имеет очень важное значение для развития речи у школьников, но не стоит забывать и про самостоятельную подготовку, так как развитие речи требует регулярной практики, что в школьных стенах реализовать не удастся. Необходимо обучать учащихся самостоятельно планировать, писать тексты, работать с материалами и уметь высказывать свое мнение и проводить самоанализ.

7. Сотрудничество с родителями.

Важное значение в формировании речи учащихся имеет и общение с семьей. Родителям необходимо поддерживать речевую активность школьников. Это можно реализовывать в нескольких форматах: поощрять чтение ребенка, подыскивая интересную литературу, совместно обсуждать книги, фильмы, направлять ребенка на участие в конкурсах и олимпиадах и т.д.

Учитывая данные принципы и условия развития речи школьников, можно построить процесс обучения математике, который позволит развивать грамотную математическую речь и правильное взаимодействие обучающихся.

Приведем пример задания на развитие рече-мыслительной деятельности обучающихся 9 класса.

Цель: уметь логически объяснять и критически оценивать математические суждения свои и других учеников.

В данном примере тестовое задание проводится в графическом виде.

Если утверждение верно, то ответ "да" отмечается дугой $\frown$, если "нет", то знаком минус $-$. Идея состоит в том, что учащийся сначала отвечает на вопросы самостоятельно (внутренняя мыслительная деятельность), затем объясняют решение вслух. Коммуникативная деятельность проявляется в умении слушать и вести диалог при доказательстве верности утверждения. Задание представлено на два варианта [5].

Таблица 1

Задания на развитие рече-мыслительной деятельности обучающихся 9 класса

I вариант	II вариант
1. В четырехугольнике противоположные углы равны 65 и 115. Можно ли описать окружность около этого четырехугольника?	В четырехугольнике противоположные углы равны 95 и 95. Можно ли описать окружность около этого четырехугольника?
2. Можно ли в ромб вписать окружность?	2. Можно ли в прямоугольник вписать окружность?
3. Верно ли утверждение, что центральный угол равен половине дуги, на которую он опирается?	3. Верно ли утверждение, что основание медианы, проведенной к гипотенузе в прямоугольном треугольнике, является центром описанной окружности?
4. Верно ли утверждение: в любую равнобедренную трапецию можно вписать окружность?	4. Верно ли утверждение: вокруг любой равнобедренной трапеции можно описать окружность?
$\frown$ -- --	-- -- $\frown$

Выводы. Внедрение технологий развития речевой культуры и коммуникативной деятельности в процессе обучения математике дает положительные результаты как в качестве знаний, так и в личностном развитии обучающихся.

Речевое развитие происходит и при правильном применении цифровых технологий обучения. Таким примером является подготовка Веб-квестов. Основная задача – развивать умение работать с информацией в интернете, систематизировать и обобщать материал, умение подготовить презентацию и выступление, обсуждение и защита Веб-квеста.

Коммуникативные умения обеспечивают развитие речи: готовность к продуктивному диалогу, умение правильно формулировать свои мысли, излагать на доступном и понятном языке, умение обрабатывать полученную информации и многое другое. На уроках математики активно развивается устная научная речь и коммуникативные умения.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская // Система заданий: пособие для учителя. – М.: Просвещение. – 2010. – 159 с.
2. Гончарова, Е.Ю. Анализ понятия «коммуникативные умения» в отечественных и зарубежных педагогических исследованиях / Е.Ю. Гончарова // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 5А. – С. 96-101. – DOI: 10.34670/AR.2022.59.83.011
3. Дуда, И.В. Коммуникативные универсальные учебные действия: понятие и уровни сформированности / И.В. Дуда, Е.В. Измайлова // Молодой ученый. – 2020. – № 19(309). – С. 458-462. – URL: <https://moluch.ru/archive/309/69797/> (дата обращения: 22.01.2025)
4. Костоева, А.А. Культура общения как психолого-педагогическая проблема / А.А. Костоева // Молодой ученый. – 2022. – № 7(402). – С. 174-176. – URL: <https://moluch.ru/archive/402/89021/> (дата обращения: 29.01.2025)
5. Санина, Е.И. Методические основы обобщения и систематизации знаний учащихся в процессе обучения математике в средней школе: диссертация ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Санина Елена Ивановна. – Москва, 2002. – 381 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук Сарафанова Ирина Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПЛАНИРОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ

Аннотация. В результате освоения программы бакалавриата по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент» у выпускника должны быть сформированы универсальные, общепрофессиональные, профессиональные компетенции, обеспечивающие способность решать профессиональные организационно-управленческие задачи. Навыки планирования входят в данные группы компетенций. Одним из результативных методов активного обучения, способствующего формированию компетентности, является игра. Целью данной статьи является описание эффективного опыта формирования навыков целеполагания и планирования у будущих менеджеров при помощи деловой игры. Рассмотрение данной темы вызвано необходимостью поиска эффективных методов и технологий обучения, способствующих подготовке компетентных специалистов. В статье представлена авторская разработка учебной деловой игры и результаты ее апробации в высшей школе. Проведен сравнительный анализ результатов групп по Т-критерию Вилкоксона. В выводах доказана эффективность игры для формирования и развития профессиональных знаний, умений, навыков. Данная статья имеет практическую ценность для преподавателей вузов и колледжей, формирующих универсальные и профессиональные навыки целеполагания и планирования, осуществляющих подготовку управленческих кадров. Описанная в статье деловая игра может быть использована при внутрипроизводственном обучении управленческих кадров в любой организации.

Ключевые слова: менеджер, организационно-управленческая компетентность, навыки планирования, деловая игра, сценарий игры.

Annotation. As a result of mastering the bachelor's degree program in the field of 38.03.02 "Management", a graduate should have universal, general professional, professional competencies that ensure the ability to solve professional organizational and managerial tasks. Planning skills are included in these competence groups. One of the effective methods of active learning, contributing to the formation of competence, is the game. The purpose of this article is to describe the effective experience of developing goal-setting and planning skills for future managers through a business game. Consideration of this topic is caused by the need to find effective teaching methods and technologies that facilitate the training of competent specialists. The article presents the author's development of an educational business game and the results of its testing in higher education. A comparative analysis of the results of the groups according to the Wilcoxon T-test was carried out. The conclusions prove the effectiveness of the game for the formation and development of professional knowledge, skills. This article is of practical value for university and college teachers who develop universal and professional goal-setting and planning skills and train managerial personnel. The business game described in the article can be used for in-house training of management personnel in any organization.

Key words: manager, organizational and managerial competence, planning skills, business game, game scenario.

Введение. Высшее и среднее профессиональное образование в Российской Федерации ориентировано на подготовку компетентных специалистов. В результате освоения программы бакалавриата по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент» у студента должны быть сформированы профессиональные, общепрофессиональные и универсальные компетенции. Совокупность компетенций должна обеспечивать выпускнику способность осуществлять профессиональную деятельность и решать задачи профессиональной деятельности не менее одного типа, установленного ФГОС ВО, например, организационно-управленческие задачи [3].

Организационно-управленческая компетентность менеджера включает «способность и готовность к выполнению управленческих функций, задач организационного характера, принятию обоснованных управленческих решений, управлению деятельностью других людей» [1, С. 34]. К функциям управления относят целеполагание, планирование, организацию, мотивацию, контроль и другое, однако объектом данного исследования являются навыки целеполагания и планирования.

Умение формулировать цели, планировать деятельность являются критериями и показателями сформированности управленческой компетентности, организационно-управленческой компетенции менеджера у разных ученых (Е.Н. Белова, Л.Г. Кисилева, Т.А. Петрова) [1, С. 42-43]. Навыки планирования так же входят в некоторые универсальные и

общепрофессиональные компетенции: выпускник способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения (УК-2); способен разрабатывать бизнес-планы создания и развития новых направлений деятельности и организаций (ОПК-4) [3].

В практической деятельности руководитель, независимо от отрасли и уровня управления, осуществляет постановку целей и разработку планов. Цель является началом и ориентиром в любой деятельности, условием успешного развития организации. Бесцельные действия не приносят результата, а только убытки. Для эффективного функционирования организации руководителю необходимо четко понимать, что является целью его деятельности и уметь правильно её формулировать. Целеполагание является началом планирования. Планирование позволяет достичь слаженности в работе людей и отделов, определить направления развития организации, предусмотреть и заранее подготовиться к негативным изменениям, эффективно использовать позитивные изменения, минимизировать потери от нерационального использования ресурсов [2, С. 37, 49-51]. Поэтому важно, чтобы студенты по направлению подготовки «Менеджмент» научились правильно ставить цели и разрабатывать планы.

Изложение основного материала статьи. Для формирования, развития и закрепления теоретических знаний, умений, навыков осуществления целеполагания и планирования, коллективного принятия решения нами была разработана и апробирована учебная деловая игра «Целеполагание как основа планирования». Игровая цель для участников – набор наибольшего количества баллов.

Игра проводится в течение четырех часов по следующим этапам:

1. Введение в игру (20 мин.). Преподаватель (организатор игры) объясняет участникам цели и правила игры, по необходимости проводит консультирование и инструктаж. Проводится беседа по проблемам, затрагиваемым в игре, что способствует актуализации знаний и мотивации участников на выполнение заданий.

2. Разделение слушателей самостоятельно или по усмотрению организатора на группы по 3-4 человека (5 мин.). Все участники выполняют роль руководителя организации (лицо принимающее решение), аналитика и др.

3. Погружение в игру (15 мин.): участники получают игровое задание – разработать визитную карточку группы.

4. Индивидуальное решение (30 мин.). Каждый участник получает задание, самостоятельно анализирует и выполняет его.

5. Групповое решение (60 мин.). После индивидуального выполнения каждого задания участники в группе, путем обсуждения совместно определяют итоговый вариант миссии, целей, плана.

6. Презентация результатов осуществляется после выполнения каждого задания представителем от группы (в течение игры 30 мин.).

7. Подведение итогов (10 мин.). Эксперты (преподаватель) оценивают ответы групп по определенным критериям, подсчитывают баллы. Организатор (преподаватель) объявляет результаты игры, анализирует групповую деятельность участников.

8. Рефлексия и выгрузка из игры проводятся для снятия психологического напряжения, закрепления знаний, установления обратной связи между преподавателем и участниками по поводу игры (40 мин.). Участники определяют, анализируют свои результаты, потери и приобретения, трудности, возникшие у них в ходе игры, правильность своих решений, продуктивность поведения и др. На данном этапе возможно применение следующих приемов рефлексии:

– «Незаконченное предложение». Для анализа групповой работы преподаватель задает участникам вопросы: что у вас не получилось (плохо получилось) при совместной работе? Почему данные аспекты не получились (плохо получились)? Почему в группе вы приняли верное (неверное) решение? Если бы вы начали работу заново, что бы вы сделали по-другому и как? Что вы сохраните и будете использовать в будущем из опыта совместной деятельности? Какие знания и умения вы приобрели в процессе совместной деятельности? Что и почему нужно изменить преподавателю в игре? Для анализа самостоятельной деятельности участникам необходимо ответить на следующие вопросы: какое задание у меня получилось выполнить? Почему при выполнении задания я совершил ошибки? Что я понял? Что мне было трудно сделать? Что я узнал и чему научился в ходе игры? Что мне осталось непонятным? Что мне нужно изменить в себе, своем поведении для улучшения своей деятельности и результатов?

– «Шпаргалка». Каждому участнику предлагается разработать памятку по правильному осуществлению целеполагания и планирования деятельности, ответив на вопросы: Что нужно указать при формулировке управленческой цели? Из каких разделов должен состоять план? Какие действия нужно совершить, чтобы разработать план деятельности? Что нельзя делать при коллективном принятии решений? Данные памятки нужно озвучить и обсудить со всем коллективом.

После игры преподаватель тоже может провести рефлексию для анализа своей деятельности и педагогического взаимодействия: что я делал? С какой целью? Каковы результаты моей деятельности? Как я этого достиг? Что можно сделать лучше и как? Что я буду делать дальше?

9. Оценка уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности по теме игры (20 мин.).

В ходе игры участники должны соблюдать следующие правила: каждый участник изначально работает по заданию самостоятельно; выработав индивидуальную позицию, участники внутри группы обмениваются мнениями и вырабатывают общее решение; при совместной работе уважительно относиться (не оскорблять, не высмеивать идеи) и выслушать мнение каждого участника; эксперты оценивают ответы участников по определенным критериям; баллы начисляются группам за правильные ответы.

Данные правила направлены на формирование таких профессиональных ценностей как ответственность за предлагаемые решения и действия, гуманизм как основа взаимодействия с подчиненными (уважение и осознание значимости других людей) [1, С. 35].

Участники в процессе игры выполняют три задания, рассмотрим их. Задание 1 «Разработка миссии организации». Вы являетесь руководителем коммерческой организации, которая занимается продажей молочной продукции. Вам необходимо разработать миссию данной организации (сначала самостоятельно, а затем в группах) в соответствии со следующими требованиями, описанными в Таблице 1.

Таблица 1

Миссия организации

Требование к формулировке миссии	Индивидуальная работа	Групповая работа
определение направления будущей деятельности организации (продукты, услуги)		
определение категории целевых потребителей и их основных потребностей		
конкурентные преимущества организации		
определение социальной пользы от деятельности организации		
Итоговая групповая формулировка:		

Задание 2 «Разработка целей организации». Вам необходимо определить и вписать в таблицу два недостающих требования к цели; проанализировать насколько поставленные цели соответствуют требованиям (не соответствует, соответствует, сложно сказать, соответствует ли цель данному критерию); скорректировать цели, чтобы они соответствовали всем требованиям [2].

Таблица 2

Анализ целей

Цель	Требование к цели			
	Конкретность	Непротиворечивость	Достижимость	Измеримость
1. Сократить расходы на оплату незапланированных работ				
2. Найти больше клиентов				
Скорректированная цель:				

Задание 3 «Планирование». Для реализации скорректированной цели под № 2 необходимо совместно в группе разработать рабочий план ее достижения, соблюдая при этом этапы процесса планирования и основные разделы плана.

При подведении итогов игры преподаватель (эксперт) оценивает коллективные решения по критериям. Например, для оценки ответов по первому заданию: отражение в формулировке миссии организации всех требований; лаконичность формулировки; безвременность миссии. Правильность ответа во втором задании определяется соответствием эталону:

1. недостающие требования – адресность и определенность во времени.

2. Цели непротиворечивы. О степени их достижимости сложно судить. Остальным требованиям цели не соответствуют.

3. Примеры правильно сформулированных целей с учетом требований:

– начальнику отдела «указано название отдела» сократить расходы на оплату незапланированных работ на 300.000 тыс. руб. в период с 11.07.2024. – 11.09.2024 (достижимость определяется в процессе работы).

– Работникам отдела «указано название отдела» в период с 11.07.2024 – 21.07.2024 обеспечить увеличение клиентской базы на 10 клиентов (достижимость определяется в процессе работы).

Для оценки ответов по третьему заданию применялись следующие критерии: соблюдение всех этапов процесса планирования; обоснованность действий плана; отображение в плане логичной последовательности действий, необходимых ресурсов, время выполнения, ответственных за выполнение. Так же при выполнении данного задания преподаватель оценивал степень соблюдения таких правил игры как, уважительное отношение к другим участникам (не оскорблять, не высмеивать идеи), при разработке общего решения выслушать мнение каждого участника.

Выводы. Данная деловая игра была реализована на базе ФГБОУ ВО ЯГПУ имени К.Д. Ушинского. В ней приняли участие 34 студента, обучающиеся по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент» на разных курсах обучения (1, 3, 4 курса).

Учебная деловая игра у большинства групп оказала интенсивное положительное влияние на развитие знаний и умений по осуществлению целеполагания и планирования деятельности (по Т-критерию Вилкоксона). Большинство зафиксированных изменений после проведения игры не случайны и значимы на уровне $p < 0,05$ и $p < 0,01$ (Таблица 3).

Таблица 3

Сравнение результатов групп «до и после» игры по Т-критерию Вилкоксона

Критерий	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4
	Уровень значимости p	Уровень значимости p	Уровень значимости p	Уровень значимости p
Когнитивный	0,0208632137576131 *	–	0,0250625251841282 *	0,00768617935812472 **
Деятельностный	0,042316092759601 *	0,0179610673316173 *	0,0117191671629111 *	0,00768617935812472 **
* – различия на уровне значимости $p < 0,05$; ** – различия на уровне значимости $p < 0,01$.				

Сравнительный анализ результатов групп «после» и «спустя один месяц» по Т-критерию Вилкоксона показал, что у большинства групп (группа 1, 2, 3) изменения после игры относительно устойчивы во времени, так как между результатами нет статистически значимых различий (на уровне $p < 0,05$ и $p < 0,01$). Только у четвертой группы произошло значимое снижение баллов по когнитивному компоненту компетентности (на уровне $p < 0,05$).

С учетом отсроченных результатов «до и спустя время» данная игра оказала интенсивное положительное влияние на развитие знаний и умений у всех групп. По когнитивному компоненту наблюдаются статистически значимые различия между результатами на уровне значимости $p < 0,05$. По деятельностному компоненту у большинства групп различия на уровне значимости $p < 0,05$, и только у группы 4 различия на уровне значимости $p < 0,01$.

Таким образом, учебная деловая игра оказала значимое положительное влияние на развитие профессиональных знаний, умений, навыков у будущих менеджеров по целеполаганию и планированию деятельности.

Литература:

1. Компетентностная модель подготовки менеджера в вузе: Монография / А.В. Золотарева, Р.М. Красовский, О.В. Кузьмичева. [и др.]. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 149 с.
2. Практический менеджмент: Учеб. пособие / [Э.М. Коротков и др.]; под ред. Э.М. Короткова. – Москва: ИНФРА-М, 2012. – 330 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент // fgos.ru: ФГОС: [сайт], 2025. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-38-03-02-menedzhment-970/?ysclid=m5ntq6xqgt446356652> (дата обращения: 06.01.2025)

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Сергеева Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В современном обществе многие студенты очного отделения параллельно работают, и посещать все очные занятия не могут. В связи с этим перед вузом стоит проблема, как обучать таких студентов? Дистанционное обучение для работающих студентов тоже не всегда есть благо, и тут на помощь может прийти смешанный формат обучения для некоторых студентов. Со всеми нюансами смешанного обучения мы попробуем разобраться в этой статье. В эпоху развития IT-технологий для работающих студентов появился дистанционный формат обучения, и сначала многим показалось, что вот она панацея для учебы удаленно. Своего расцвета дистанционное обучение достигло во время пандемии, действительно в то время без него было не обойтись. Дистанционные технологии обучения современного человека напрямую связаны с использованием компьютера, современных технологий и сети Интернет. Но со временем стали все ярче проявились и минусы дистанционного обучения, более подробно про это мы рассматривали в предыдущей своей статье [2]. Некоторых минусов дистанционного обучения можно избежать, если использовать смешанное обучение. Смешанное обучение (blended learning) – представляет собой образовательную концепцию, представляющую собой комбинацию традиционного очного обучения и дистанционного обучения. Эта форма обучения позволяет эффективно использовать преимущества обоих подходов, предоставляя студентам более гибкую, персонализированную и интерактивную образовательную среду. Данный текст рассматривает научно-методические основы технологии смешанного обучения, анализирует «плюсы и минусы» смешанного обучения, по сравнению с очным и дистанционным обучением.

Ключевые слова: смешанное обучение, очное обучение, дистанционное обучение, математика, высшее образование.

Annotation. In modern society, many full-time students work in parallel, and they cannot attend all full-time classes. In this regard, the university faces the problem of how to train such students? Distance learning for working students is also not always good, and a blended learning format for some students may come to the rescue. We will try to understand all the nuances of blended learning in this article. In the era of IT technology development, a distance learning format appeared for working students, and at first it seemed to many that this was the panacea for studying remotely. Distance learning reached its dawn during the pandemic, and it was really necessary at that time. Distance learning technologies for modern people are directly related to the use of computers, modern technologies and the Internet. But over time, the disadvantages of distance learning have become more pronounced, and we discussed this in more detail in our previous article [2]. Some disadvantages of distance learning can be avoided by using blended learning. Blended learning is an educational concept that combines traditional face-to-face learning and distance learning. This form of learning makes it possible to effectively take advantage of both approaches, providing students with a more flexible, personalized and interactive educational environment. This text examines the scientific and methodological foundations of blended learning technology, analyzes the "pros and cons" of blended learning, compared with face-to-face and distance learning.

Key words: blended learning, full-time education, distance learning, mathematics, higher education.

Введение. Современные молодые люди, поступая в вуз на очное обучение, многие работают, а среди студентов, пришедших сразу после школьной скамьи, многие начинают работать уже на первом курсе, на последующих курсах количество таких студентов только растет. В связи с этим вуз сталкивается с тем, что обычное очное обучение для большинства студентов не подходит. Дистанционное обучение для работающих студентов тоже не всегда есть благо, и тут на помощь может прийти смешанный формат обучения для некоторых студентов. Чем же он отличается от дистанционного?

В эпоху развития IT-технологий для работающих студентов появился дистанционный формат обучения, и сначала многим показалось, что вот она панацея для учебы удаленно. Своего расцвета дистанционное обучение достигло во время пандемии, действительно в то время без него было не обойтись. Но со временем стали все ярче проявились и минусы дистанционного обучения.

Дистанционные технологии обучения современного человека напрямую связаны с использованием компьютера, современных технологий и сети Интернет.

Дистанционные технологии предполагают «обучение на расстоянии», преподаватель и студент могут находиться за тысячи километров друг от друга, их взаимодействие осуществляется с помощью электронных средств и пособий. Понятие «дистанционного обучения» разрабатывали разные исследователи, например, А.А. Андреев дал такое определение этому понятию: «Дистанционное обучение можно определить, как целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе» [1, С. 19].

Мы под дистанционным обучением понимаем целенаправленный, систематический процесс самостоятельного овладения обучающимися знаниями, умениями и компетенциями по изучаемому предмету, организованный и контролируемый на расстоянии педагогами [2]. В своей предыдущей статье мы подробно разбирали плюсы и минусы дистанционного формата обучения. Мы выделили три существенных недостатка дистанционной технологии обучения. Во-первых, дистанционное образование подойдет только для целеустремленных, мотивированных на учебу молодых людей, и вот в этом заключается большой существенный недостаток дистанционного образования. Во-вторых, низкий уровень базовой школьной подготовки по предмету (мы конкретно рассматриваем математику). А так как новый материал по высшей математике в вузе опирается на школьные знания, то и усвоение нового материала происходит у студентов трудно.

В очном формате обучения скорректировать недостаток школьных знаний по предмету проще. В-третьих, оценка качества образовательных достижений студентов. Более объективная оценка получается при очном обучении студентов [2]. При смешанном формате обучения этих недостатков можно избежать.

Изложение основного материала статьи. Технология смешанного обучения используется и в школах, и в вузах. Основы смешанного обучения были заложены в середине 20 века, но само понятие появилось только в 1999 году. Тогда американский интерактивный учебный центр запустил первое ПО для преподавания через Интернет.

Сегодня смешанное обучение (blended learning) является перспективной образовательной технологией обучения, сочетающая в себе элементы традиционного очного обучения и дистанционного обучения. Эта форма обучения нацелена на индивидуализацию учебного процесса, позволяет использовать «плюсы» очного и дистанционного обучения, обеспечивая учащихся более гибкой, лично ориентированной и интерактивной образовательной средой.

В отличие от дистанционного формата обучения при смешанном формате появляется возможность эффективного контроля ключевых параметров обучения, можно контролировать интенсивность подачи материала, место и время, более объективно оценивать знания студентов.

При дистанционном обучении, одним из существенных минусов становится объективность качества оценивания знаний студентов. Дистанционно организованные экзамены или дистанционные практические работы, контрольные работы, это все же, вынужденная мера, а не «плюс» любого обучения, и при смешанном обучении этого можно избежать, все проверочные работы, практические работы, экзамены сдаются очно. Т.е. студент приходит, например, по субботам, и сдает срезковые работы, получает инструкции на прохождение теоретического и практического материала на следующую неделю, и уже дома, в свободное время на неделе, самостоятельно проходит новый материал.

В своих ранних работах мы рассматривали образовательные технологии, используемые при дистанционном обучении, например, интернет-технологии, кейс-технологии и видео технологии [3, 4], доказали эффективность их использования. В смешанном обучении мы предлагаем использовать эти технологии.

Сравним дистанционное и смешанное обучение между собой (Таблица 1).

Таблица 1

Сравнение технологий смешанного и дистанционного обучения в вузе

Технология Параметры сравнения	Дистанционная	Смешанная
Социальное взаимодействие, развитие навыков общения и сотрудничества, предотвращение социальной изоляции.	Отсутствие регулярного личного общения, ограничение онлайн-форумами и чатами, может помешать формированию социальных и коммуникативных навыков. При дистанционном обучении может возникать чувство изоляции, особенно для учащихся, нуждающихся в личных контактах и взаимодействии со сверстниками.	Обеспечивает регулярное социальное взаимодействие в рамках очных занятий. Студенты регулярно общаются очно с преподавателем и между собой, учувствуют в дискуссиях, групповых проектах и совместной работе, что способствует развитию навыков коммуникации и сотрудничества, помогает предотвратить социальную изоляцию.
Наличие обратной связи и поддержки.	Обратная связь предоставляется через онлайн-консультации или чаты в письменной форме, это замедляет процесс общения и понимания нового материала.	Обратная связь осуществляется на очных занятиях. Преподаватель видит пробелы в знаниях студентов, может выявить трудности в понимании материала и оказать помощь. Студенты могут на свои вопросы получить ответы «здесь и сейчас».
Структурированность обучения.	При дистанционном формате обучения учащиеся должны быть достаточно само организованы и само дисциплинированы, с высокой степенью ответственности. Не все студенты могут заставить себя учиться, когда нет четкого задания на сегодня, завтра и т.д., а есть общее задание на месяц, семестр. Отсутствие регулярного расписания часто расхолаживает студентов.	Смешанное обучение содержит в себе гибкость дистанционного формата обучения и структурированность очного, что является идеальным вариантом для работающих студентов. Очные занятия обеспечивают регулярное изучение нового материала, помогают поддерживать темп обучения.
Гибкое использование различных форм обучения.	При дистанционном обучении используются онлайн-ресурсы, иногда еще печатные материалы, при изучении сложных предметов, например, математики, и предметов, требующих выполнения практических работ, это менее эффективно, чем очное обучение.	При смешанном обучении сочетаются различные формы занятий: лекции, семинары, дискуссии, практические занятия, групповые проекты, онлайн-курсы, интерактивные задания и индивидуальные консультации, и это, более позитивно сказывается на знаниях учащихся.
Мотивация и интерес.	При дистанционном обучении сложнее поддерживать мотивацию и интерес студентов к предмету, например, математике, чем при очном из-за недостатка вербального общения и ограниченных возможностей для получения непосредственной обратной связи.	Мотивацию и интерес студентов к предмету, например, математике, при смешанном обучении выше, чем при дистанционном, так как происходит живое общение, совместное участие в работе, но мотивация и интерес, все же ниже, чем при очном обучении.
Гибкость обучения.	Дистанционное обучение менее гибкое к индивидуальным особенностям усвоения материала студентами, преподавателю труднее оказывать поддержку при проблемах в обучении.	При смешанном обучении у преподавателя больше возможностей для адаптации образовательного процесса к индивидуальным потребностям студентов, т.к. оно сочетает в себе гибкость дистанционного обучения и поддержку,

		получаемую на очных занятиях.
Возможности обучения для студентов с ограниченными возможностями; для студентов, проживающих в другом городе; для студентов с вахтовым методом работы и т.д.	Не все студенты могут посещать занятия очно, даже раз или два в неделю, это может быть связано с ограничениями по здоровью, с особенностями графика работы и т.д., и тут конечно незаменим дистанционный формат обучения.	При смешанном обучении есть студенты, которые по ряду причин, не могут посещать очные занятия.
Возможность использования преимуществ как очного, так и дистанционного обучения.	Дистанционное обучение ограничено возможностями только онлайн-формата, что может снижать эффективность обучения для некоторых учащихся.	Смешанное обучение дает возможность эффективно использовать преимущества как дистанционного, так и очного обучения, используя лучшие элементы обоих форматов для достижения максимального результата.
Объективность оценивания знаний студентов.	При дистанционном обучении не всегда можно объективно оценить знания студентов. Для оценивания требуется дополнительно разрабатывать тесты, к.р., задания, которые возможно оценить онлайн.	Оценивание знаний студентов происходит на очных занятиях, также, как и при обычном очном обучении.
Организация учебного процесса и обязанности преподавателя.	При дистанционном обучении необходимо выложить теоретический материал, возможно, видео уроки, тестовые и контрольные задания, время онлайн-консультаций. Трудность здесь заключается лишь в организации системы объективного оценивания знаний студентов.	Организационно сложно составить график занятий, удобный всем участникам обучения, большая дидактическая работа ложится на плечи преподавателя. От преподавателя требуется много временных затрат, по сравнению с дистанционным и даже очным обучением.

Как видим из сравнения, смешанные и дистанционные технологии обучения являются современными образовательными подходами, необходимыми в наши дни, у них есть общие элементы, но есть и различия. Смешанное обучение, содержит в себе элементы дистанционного и очного обучения, часто обладает рядом преимуществ по сравнению с полностью дистанционным обучением.

Выводы. В ходе данного исследования мы проанализировали особенности применения смешанного обучения в процессе преподавания математики в вузе, сравнили его с очным и дистанционным форматом обучения, и можем сделать вывод, безусловно, очное обучение имеет много плюсов, по сравнению со смешанным, и тем более, дистанционным обучением, и главное из них, это высокое качество знаний студентов. Но, современное высшее образование, в привычном очном формате, не всегда возможно реализовать, и самая частая причина, это работающие студенты на очном формате обучения. Очное обучение обеспечивает сильное социальное взаимодействие и прямую поддержку, но менее гибкое. Дистанционное обучение – гибкое обучение, подстраивающееся под индивидуальные особенности каждого студента, но, не дающее необходимый багаж знаний студентам, и подходит только само организованным и мотивированным студентам. Смешанное обучение, сочетающее в себе лучшее из обоих вариантов, обеспечивает большую гибкость, персонализацию и интерактивность, это его несомненные «плюсы», но при этом, требует более высокой степени самоорганизации студентов, чем при очном обучении, и хорошей технической инфраструктуры, больших временных и интеллектуальных затрат педагога. Идеальная педагогическая технология – та, которая наилучшим образом соответствует целям, задачам конкретного учебного процесса и возможностям студентов. В нашем случае, когда большой процент студентов очного отделения – работающие студенты, смешанное обучение – это выход из создавшейся ситуации, но необходимо разработать четкую концепцию такого обучения. Популярность смешанного обучения в будущем будет только расти, оно будет включать в себя всё больше технологических достижений и педагогических инноваций.

Литература:

1. Андреев, А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» / А.А. Андреев // Дистанционное образование. – 2004. – № 4. – С. 16-19
2. Сергеева, Е.В. Дистанционное обучение при изучении математики. / Е.В. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62(1). – С. 266-268
3. Сергеева, Е.В. Интеграция проектного и компетентностного подходов в математическом образовании студентов технических университетов / Е.В. Сергеева // Вестник ПГЛУ. – 2010. – № 2. – С. 281-285
4. Сергеева, Е.В. Критерии, определяющие уровень развития математической компетентности студентов / Е.В. Сергеева // Мир науки: Интернет – журнал. – 2016. – Т. 4. – № 1. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/37PDMN116.pdf>
5. Хуторской, А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов / А.В. Хуторской // Современная дидактика. Учебник для вузов серия: учебник нового века. – М., 2017.

УДК 376

магистрант Симакова Юлия Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 92» (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена изучению речевой активности старших дошкольников с задержкой психического развития. Раскрывается сущность понятия «речевая активность». Рассматриваются ключевые исследования по данной проблеме. Анализируются составляющие компоненты речевой активности. Представлена авторская программа диагностики компонентов речевой активности. Обсуждаются результаты диагностического изучения речевой активности дошкольников с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников. Описываются особенности развития речевой активности старших дошкольников указанных групп. Приводится сравнительный анализ развития всех компонентов речевой активности детей с нормально протекающим развитием и с задержкой развития речи. Выделяются индивидуально-типологические черты речевой активности при нормативном и задержанном развитии. Делаются выводы о развитии речевой активности дошкольников.

Ключевые слова: речевая активность, речь, дошкольники, задержка психического развития, диагностика.

Annotation. The article is devoted to the study of speech activity of older preschoolers with mental retardation. The essence of the concept of "speech activity" is revealed. Key studies on this issue are being considered. The components of speech activity are analyzed. The author's program for diagnostics of speech activity components is presented. The results of a diagnostic study of the speech activity of preschoolers with mental retardation and their normally developing peers are discussed. The features of the development of speech activity of older preschoolers of these groups are described. A comparative analysis of the development of all components of speech activity in children with normal development and delayed speech development is presented. Individual typological features of speech activity with normative and delayed development are distinguished. Conclusions are drawn about the development of speech activity in preschoolers.

Key words: speech activity, speech, preschoolers, mental retardation, diagnosis.

Введение. В период дошкольного детства важным показателем развития ребенка является не только речь, но и способность к ее активному целенаправленному использованию в различных жизненных ситуациях. Только при активном общении со сверстниками и взрослыми возможно становление ребенка как полноценной личности, в связи с чем возникает необходимость в развитии речевой активности дошкольников.

Изучению речевой активности посвящены работы М.Н. Ковалевой [4], Л.В. Красильниковой [5], Р.Р. Орлянской [6] и других исследователей. Р.Р. Орлянская понимает под речевой активностью устойчивое свойство личности, выражающееся в способности к пониманию и восприятию речи окружающих, самостоятельному и инициативному употреблению речи при коммуникации, активном овладении родным языком [6].

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) характеризуются сниженной речевой активностью как в качественных, так и в количественных показателях относительно детей с нормально психическим развитием (НПР). На это указывают исследования А.Е. Беляковой [1], О.А. Бережной [2] и других авторов. Актуальность проблемы и малочисленность научных работ в данной области свидетельствуют о необходимости изучения речевой активности дошкольников с ЗПР.

Изложение основного материала статьи. Нами был изучен уровень развития речевой активности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в сравнении с детьми с НПР. Исследователи выделяют такие компоненты речевой активности, как мотивация к вербальной коммуникации, инициативность речевой коммуникации, уровень развития коммуникативных навыков, связной речи, соотношение внеситуативных и ситуативных высказываний. Согласно данным параметрам, нами была составлена диагностическая программа, которая позволяет выявить уровень сформированности всех приведенных выше показателей речевой активности.

База исследования – Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 318» г. Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие 35 дошкольников 6-7 лет: 14 детей с ЗПР и 21 ребенок с НПР.

Для выявления особенностей мотивации диалогической речевой активности детей с НПР и ЗПР применялась методика А.Г. Рузской в модификации Е.Е. Дмитриевой [3]. Среди детей с НПР 71,5% обладают внеситуативно-личностной формой общения, 19% обладают внеситуативно-познавательной формой общения, 9,5% обладают ситуативно-деловой формой общения.

Дети с НПР испытывают интерес к взрослому человеку, к беседе с ним, проявляют инициативу в процессе коммуникации, активно задают вопросы. Отмечается, что дошкольники чаще всего поддерживают заданную взрослым тему для беседы, не отклоняясь от нее, не пытаясь перейти к обсуждению чего-то другого. 19% детей с НПР также проявляют себя активно в диалоге со взрослым, однако часто переходят в процессе общения на отвлеченные темы, вызывающие у них больший интерес.

В группе детей с ЗПР выявлены следующие результаты: 92,9% (13 детей) демонстрируют ситуативно-деловую форму общения, 7,1% (1 ребенок) демонстрирует внеситуативно-познавательную форму общения. Дети с ЗПР предпочитают игровое взаимодействие со взрослым, не проявляют интереса к познавательной и личностной коммуникации. Подавляющее большинство ситуаций общения детей с ЗПР со взрослым относилось к деятельности, которой ребенок занимается в данный момент времени. Ребенок с внеситуативно-познавательной формой общения проявлял интерес к происходящим событиям и окружающему миру, задавал экспериментатору вопросы и проявлял себя более активно, нежели остальные дети с ЗПР, однако не так активно, как дети с НПР. Познавательная активность детей с ЗПР значительно снижена относительно детей с НПР.

Таким образом, у детей с ЗПР доминирует ситуативно-деловая форма общения, их познавательный интерес значительно снижен относительно детей с НПР, что выражается в малом количестве адресованных собеседнику вопросах, заинтересованности лишь в игровом взаимодействии.

С целью определения уровня инициативности речевой коммуникации в диалоге у дошкольников с ЗПР и НПР была применена методика А.Г. Рузской в модификации Е.Е. Дмитриевой [3].

Среди детей с ННР у 57,2% зафиксирован высокий уровень инициативности в диалоге, у 33,3% – средний, у 9,5% – низкий уровень. Дети с высоким уровнем проявляют себя как активные собеседники, которые не только рассказывают про себя, отвечают на вопросы, выражают свое мнение, но также интересуются и партнером по общению, задавая ему различные вопросы и внимательно слушая ответы на них. Дети со средним уровнем в диалоге больше сосредоточены на себе, в связи с чем прослеживается большее количество монологической речи. Они не всегда знают, как отреагировать, что ответить собеседнику, задают меньше встречных вопросов, но все же способны поддержать диалог.

Среди дошкольников с ЗПР: 92,9% проявляют низкий уровень инициативности речевой коммуникации, 7,1% проявляет средний уровень. Интерес к диалогу у детей с ЗПР практически не проявляется. Дошкольники стремятся высказаться, игнорируя своего собеседника и его попытки высказаться, практически не задавая ему вопросов. Их коммуникация больше похожа на монолог. Отвечая на вопрос партнера по коммуникации, дети чаще всего применяют односложные ответы или же простые нераспространенные предложения.

Можно сделать вывод о том, что для детей с ЗПР характерен низкий уровень инициативности речевой коммуникации в диалоге, при котором дети сосредоточены на себе, на самовыражении, не замечая при этом партнера, не стремясь взаимодействовать с ним, задавать ему вопросы, слушать его.

С целью выявления уровня развития связной речи у дошкольников с ЗПР и ННР была применена методика А.Г. Рузской [7].

Среди детей с ННР выявлено: 61,9% имеют высокий уровень развития связной речи, 23,8% имеют средний уровень, 14,3% обладают низким уровнем. Большинство детей с ННР способны самостоятельно пересказать текст, воспроизвести в процессе пересказа точную последовательность действий героев и событий. Их речь отличается интонационной окрашенностью, грамматической правильностью, развернутостью высказываний. Им не требуется помощь взрослого для построения рассказа.

Дети со средним уровнем при пересказе допускают небольшое количество ошибок, иногда им необходимы подсказки или наводящие вопросы, их речь более бедная, им необходимо больше времени, чтобы сформулировать свою мысль, вспомнить последовательность событий и подобрать подходящие слова. Словарный запас детей немного отстает от нормативных показателей для их возраста.

У 100% с ЗПР зафиксирован низкий уровень развития связной речи. Дошкольники с низким уровнем развития изучаемого нами показателя не способны самостоятельно пересказать текст. Они забывают важные части сюжета, путают последовательность событий. При ответе на вопросы используют простые нераспространенные предложения, присущие речи детей более младшего возраста. Их словарный запас не соответствует возрастной норме. Следует подчеркнуть, что при выполнении задания дети с низким уровнем развития связной речи часто отвлекаются на происходящее вокруг, на окружающие предметы, начинают зевать, теревать одежду, играть пальцами рук, ощупывать мебель.

Можно сделать вывод, что для дошкольников с ЗПР характерен низкий уровень развития связной речи. Речь детей бедная, невыразительная, интонационно не окрашена. Словарный запас значительно снижен относительно возрастных показателей нормативного развития. Дети испытывают выраженные затруднения при планировании и составлении высказывания, не способны воспроизвести последовательность пересказываемых событий.

С целью определения соотношения ситуативных и внеситуативных высказываний была применена методика А.Г. Рузской [7].

Среди детей с ННР за период наблюдения выявлено 73% внеситуативных высказываний и 27% ситуативных высказываний. Дети с ННР часто задают спонтанные вопросы, не связанные с происходящими в данный момент событиями. Они активно общаются друг с другом и со взрослыми, обсуждают интересующие их темы, планы на выходные, на вечер, свои увлечения и хобби, происходящее вне детского сада. Ситуативные высказывания фиксируются в основном во время игры или в форме просьбы о помощи (помочь что-то завязать или расстегнуть, починить игрушку, налить воды).

Среди детей с ЗПР зафиксировано 92% ситуативных высказываний и 8% внеситуативных высказываний. Ситуативные высказывания дошкольников с ЗПР связаны преимущественно с игровой деятельностью. Внеситуативные высказывания наблюдаются у детей с ЗПР крайне редко, когда ребенок хочет поделиться своими планами на ближайшее время или рассказать о произошедшем в недавнем прошлом (поездка куда-либо, подаренный ребенку подарок и т.д.).

Таким образом, у дошкольников с ЗПР ситуативные высказывания, связанные с игровой деятельностью и происходящими в данный момент событиями являются преобладающими, в то время как у детей с ННР наблюдается противоположный результат.

С целью определения уровня сформированности коммуникативных навыков применялась методика «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей дошкольников» А.М. Щетиной и М.А. Никифоровой [7].

У детей с ННР очень высокий уровень наблюдается у 28,6%, высокий уровень зафиксирован у 42,9%, средний уровень отмечен у 19%, низкий уровень был обнаружен у 9,5%. Большинство дошкольников с ННР демонстрируют эмпатию при коммуникации со сверстниками, что проявляется в сопереживании собеседнику, эмоциональном отклике на чувства и эмоции партнера по общению, на его настроение. Они отлично осознают желания и потребности других людей, проявляют доброжелательность по отношению к ним. Эти дети часто делятся игрушками друг с другом, готовы идти на уступки в процессе игры и другой деятельности, явно выражают симпатию друг к другу объятиями и улыбками, прикосновениями. Они открыты и готовы идти на контакт, не агрессивны, четко выражают свои чувства и намерения, свое настроение.

Дети с ННР могут защитить и обосновать свою позицию при возникновении конфликтных ситуаций, стремятся решать конфликты вербально, а не силовыми методами. Им присуща высокая инициативность в общении, они часто сами инициируют диалог, игру, выступают инициаторами в различных видах деятельности, проявляя свои коммуникативные и организационные способности. Также отмечается, что мимика и жесты детей выразительные, дошкольники способны длительное время поддерживать контакт со своим собеседником.

У 100% дошкольников с ЗПР коммуникативные навыки развиты слабо и находятся на низком уровне. Дети с ЗПР крайне редко демонстрировали проявления эмоционального отклика на настроение, эмоции и чувства коммуникативных партнеров, проявляли к ним заинтересованность и сочувствие. Они практически не проявляют заинтересованность в партнере, редко отвечают на вопросы собеседника и задают встречные вопросы.

Инициативность к контакту со сверстниками у этих детей также проявляется крайне редко. Они не выражают желание и готовность к общению, отдают предпочтение игре и другим видам деятельности в одиночестве.

К длительному поддержанию контакта дети с данным типом дизонтогенеза не способны. Без поддержки коммуникация быстро затухает. Мимика и жесты детей в процессе общения скудные, невыразительные. Для детей с ЗПР характерно негативное поведение в случае возникновения конфликта, они не пытаются решить его вербально, начинают отнимать желаемый предмет, толкаться, кусаться, драться, плакать и кричать или кидаться вещами. Эти дети часто проявляют физическую агрессию, не пытаются поговорить с оппонентом, договориться, найти компромисс. Не уведомляют о своих намерениях, чувствах и эмоциях.

Таким образом, уровень развития коммуникативных способностей дошкольников с ЗПР и НПР явственно различается. Для детей с ЗПР характерно значительное отставание развития коммуникативных навыков, в овладении невербальными и вербальными формами общения. Они не умеют организовывать продуктивную коммуникацию, не проявляют заинтересованности в собеседнике, не могут поддержать общение.

По результатам исследования нами были выделены уровни речевой активности: высокий, средний и низкий.

У детей с НПР в ходе психолого-педагогической диагностики были зафиксированы следующие показатели речевой активности: у 66,7% – высокий уровень развития речевой активности, у 23,8 % выявлен средний уровень рассматриваемого нами показателя, 9,5% – низкий уровень.

Дети с высоким уровнем речевой активности проявляют себя как инициативные, доброжелательные, активные и коммуникабельные партнеры по общению. Они часто инициируют диалог, игру; легко поддерживают общение, обладая высокой мотивацией и инициативностью, хорошо развитой связной речью; открыты к контактам, отвечают взаимностью на проявленный к ним интерес со стороны собеседника; могут решить конфликт вербальными средствами, без применения физических воздействий. Дети часто задают разнонаправленные вопросы, интересуются всем происходящим, активно познают окружающий мир.

Дети со средним уровнем развития речевой активности отличаются менее выраженной инициативностью и менее устойчивой мотивацией к общению. Иногда они теряются и не могут подобрать подходящие слова, не знают, как реагировать в некоторых ситуациях, как поддержать собеседника и диалог с ним. Они реже выступают инициаторами коммуникации и характеризуются немного отстающими от возрастной нормы исследуемыми нами показателями речевой активности. Для успешного последующего школьного обучения и социализации в новом коллективе таким детям необходима коррекционно-развивающая работа, направленная на развитие всех компонентов речевой активности, при недостаточной развитости которой ребенок может испытывать дискомфорт в новых для него условиях школы, ему может не хватать социальных и коммуникативных компетенций для успешной адаптации в новых условиях и новом коллективе, в следствие чего стрессовая нагрузка на психику ребенка будет чрезмерно интенсивной.

Для 100% с ЗПР характерен низкий уровень развития речевой активности. Дети, находящиеся на данном уровне обладают низкой инициативностью и мотивацией в коммуникативном процессе, их связная речь значительно отстает в своем развитии от показателей возрастной нормы, инициативность речевой коммуникации у этих детей низкая, а в их свободной речи доминируют ситуативные высказывания.

Таким образом, дети с ЗПР значительно отстают от детей с НПР во всех областях развития речевой активности.

Выводы. Полученные нами в ходе исследования результаты свидетельствуют о необходимости проведения психолого-педагогической коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР, направленной на развитие всех компонентов их речевой активности. Согласно данным ученых, речевая активность у детей с ЗПР не может развиваться самопроизвольно, в связи с чем им необходима целенаправленная коррекционная работа.

Многие авторы [1; 2; 4; 5; 6] подчеркивают важность как можно более раннего начала проведения коррекционной работы с детьми, пока не упущен сензитивный возраст для формирования отстающих в развитии составляющих речевой активности. Чем раньше будет начато коррекционное воздействие, тем больших успехов добьются дети в овладении коммуникативными и социальными компетенциями, в развитии общей речевой активности.

Литература:

1. Белякова, А.Е. Развитие речевого общения у детей дошкольного возраста с интеллектуальной и речевой недостаточностью: автореферат дис. ...канд. психол. наук: 13.00.03 / Белякова Алла Ефимовна. – Калуга, 2003. – 25 с.
2. Бережная, О.А. Коммуникативно-речевые особенности «неговорящих» детей дошкольного возраста с задержкой психического развития / О.А. Бережная, Т.А. Алтухова // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: Сборник трудов Двадцать шестой международной научно-практической конференции. – Белгород, 23 декабря 2019 г. – Белгород: ООО ГиК, 2019. – С. 233-238.
3. Дмитриева, Е.Е. Социально-личностное развитие как условие успешной школьной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.Е. Дмитриева // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3(7). – С. 3-9.
4. Ковалева, М.Н. Психологические условия развития речевой активности младших школьников.: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ковалева Марина Николаевна. – Хабаровск, 2005. – 171 с.
5. Красильникова, Л.В. Многоуровневая технология развития осознанной речевой активности детей младшего школьного возраста: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Красильникова Лариса Владимировна. – Нижний Новгород, 2008. – 240 с.
6. Орлянская, Р.Р. Педагогические условия развития речевой активности детей раннего возраста в домах ребенка: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Орлянская Ростислава Ростиславовна. – Москва, 2010. – 194 с.
7. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 291 с.

Педагогика

УДК 376.42

кандидат педагогических наук Скира Елена Васильевна
Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ПРОСТЫХ ЗАДАЧ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. Обеспечение качественного обучения лиц с интеллектуальной недостаточности является ключевым фактором современного специального образования. В связи с этим, данная статья раскрывает результаты исследования состояния умения решать арифметические задачи обучающимися с умеренной умственной отсталостью. Предлагается инструментарий и критерии оценки для определения актуального уровня развития умения решать задачи. Достаточно подробно дан количественный анализ результатов констатирующего эксперимента. Представлена качественная характеристика процесса решения задач. Освещены основные ошибки, которые были допущены школьниками в процессе решения задач. Автор акцентирует внимание на улучшение результатов учащихся 4-5 классов с умеренной интеллектуальной недостаточностью, что свидетельствует о необходимости работы в этом направлении. Анализ полученных в ходе констатирующего эксперимента данных позволил определить педагогические условия, которые способствуют эффективному усвоению содержания арифметических задач. Представленная система коррекционно-

развивающих заданий, позволит лучше понять ситуацию, заложенную в задачи и тем самым будет способствовать более осознанному выбору арифметических действий для правильного решения текстовых задач. Учет индивидуальных способностей и возможностей обучающихся, также одно из условий повышения успеваемости обучающихся. Данная статья адресована студентам, обучающимся по направлению "Специальное (дефектологическое) образование", преподавателям образовательных учреждений, осуществляющих реализацию образовательных программ для лиц с интеллектуальной недостаточностью, а также всем заинтересованным лицам, интересующимся вопросами обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: обучающиеся с умеренной умственной отсталостью, арифметические задачи, олигофренопедагогика, трудности обучения, олигофренопедагогика, адаптированные основные образовательные программы, специальная (коррекционная) школа.

Annotation. Providing quality education for people with intellectual disabilities is a key factor in modern special education. In this regard, this article reveals the results of a study of the ability to solve arithmetic problems by students with moderate mental retardation. The tools and assessment criteria for determining the current level of development of the ability to solve problems are proposed. A quantitative analysis of the results of the ascertaining experiment was given in sufficient detail. A qualitative characteristic of the problem solving process is presented. The main mistakes made by schoolchildren in the process of solving problems are highlighted. The author focuses on improving the results of 4-5 grade students with moderate intellectual disabilities, which indicates the need for work in this direction. The analysis of the data obtained during the ascertaining experiment made it possible to determine the pedagogical conditions that contribute to the effective assimilation of the content of arithmetic problems. The presented system of correctional and developmental tasks will allow a better understanding of the situation embedded in the problems and thereby will contribute to a more conscious choice of arithmetic operations for the correct solution of text problems. Taking into account the individual abilities and capabilities of students is also one of the conditions for improving student performance. This article is addressed to students studying in the field of "Special (defectological) education", teachers of educational institutions implementing educational programs for people with intellectual disabilities, as well as all interested persons interested in issues of education and upbringing of children with intellectual disabilities.

Key words: students with moderate mental retardation, arithmetic problems, oligophrenopedagogy, learning difficulties, oligophrenopedagogy, adapted basic educational programs, special school.

Введение. Получение качественного образования обучающимися с умеренной умственной отсталостью представляет собой важный аспект их образовательного и социального развития [4]. Несмотря на существующие особенности развития их познавательной и эмоционально – волевой сферы, тем не менее обучающимися способны к усвоению математических знаний. Однако уровень освоения этих навыков может значительно варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей, а также применяемых методов обучения, способствующих повышению мотивации и понимания.

Среди учебных предметов, вызывающих повышенные трудности в усвоении, ведущее положение занимает математика, также один из ее разделов, который связан с обучением решению задач простых. К сожалению, математика - самый важный из общеобразовательных предметов, обеспечивающих реализацию проблемы общественной адаптации в современном обществе школьников с нарушением интеллекта.

Исследователи, среди них были И.В. Зыгманова, В.П. Гриханов, Р.А. Исенбаева, К.А. Михальский, Г.М. Капустина, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М.И. Кузьмицкая, К.А. Михальский, Н.И. Непомнящая, М.Н. Перова, В.В. Эк, которые указывали на значимость обучения решению текстовых заданий в развитии психических функций, особенно мышления и формировании индивидуальности учащихся с ограниченными умственными способностями [5].

Выполнение заданий, связанных с решением задач используется как основа для изучения новых понятий и закреплении существующих знаний обучающихся. При решении текстовых арифметических задач, учащийся осознает, что каждая из них представляет собой конкретную жизненную ситуацию. Несмотря на наличие разработанной методики работы с текстовыми задачами, уровень их решения по-прежнему остается низким. Для того, чтобы восполнить пробелы в этом направлении под нашим руководством организован и проведен эксперимент.

Изложение основного материала статьи. Для определения текущего уровня обучающихся с нарушением интеллекта решать текстовые задачи был создан и апробирован диагностический инструментарий, ориентированный на учет способностей овладения программным по математике учебным материалом. В рамках исследования приняли участие сорок шесть учащихся с нарушением интеллекта из четвертых и пятых классов, получающих образование по 2 варианту ФАОП УО [4].

В рамках констатирующего эксперимента обучающимся четвертых и пятых классов с умеренной умственной отсталостью предлагалось решить простые арифметические задачи. Эти задания были направлены на усвоение конкретного смысла каждого арифметического действия: нахождения суммы двух чисел и определения остатка. Кроме того, обучающиеся решали простые задачи, в процессе которых раскрывались понятия увеличения и уменьшения на несколько единиц – то есть, увеличение числа на определенное количество единиц и уменьшение числа на такое же количество. Эксперимент проводился индивидуально с каждым учеником после уроков. Отведенное на решение текстовых арифметических задач время – не ограничивалось. Чтобы минимизировать влияние усталости на результаты, обследование прекращалось при первых признаках утомления ученика и продолжалось через перерыв или на следующий день [2].

Поскольку многие учащиеся с нарушением интеллекта не умеют читать, экспериментатор задачу читал 2-3 раза, прежде чем школьник начинал с ней работать. Школьнику требовалось без помощи правильно представить условие задачи с использованием предметов и условно-предметной наглядности, выбрать нужное арифметическое действие, озвучить решение и ответ. Тем, кто испытывал трудности с решением задачи, экспериментатор оказывал помощь в её иллюстрации и выборе арифметического действия.

Критерии оценки решения арифметических задач:

«Достаточный» уровень – допускается минимальная помощь экспериментатора, например, напомнить условие и/или вопрос задачи, вычислительные ошибки не учитывались;

«Средний» уровень – экспериментатор мог оказывать помощь, например, раскладывая предметы в определённом порядке или объясняя условия эксперимента. Он также мог выкладывать необходимую совокупность предметов и жестами указывать, что следует делать;

«Низкий» уровень – не понимание условия задачи, не принятие помощи, проявление повышенной отвлекаемости и истощаемости.

Анализ итогов исследования выполнения простых текстовых задач четвероклассниками с нарушением интеллекта выявило, что при выполнении задачи на сложение – 6% учеников достигли «достаточного» уровня, 61% показали «средний» уровень, а 33% обнаружили уровень «низкий».

Ученикам, которые самостоятельно не справились с задачей, потребовались предметы, уточняющие условия, а также необходимое количество этих объектов выкладывалось с контролем экспериментатора. После происходило объединение,

для того чтобы верно определить действие для решения задачи. Школьники начинали повторять содержание задачи, ничего не предпринимая, и после выкладывания палочек начинали их пересчитывать. Иногда в решении задачи были задействованы имена одноклассников. Многие школьники после ознакомления с задачей долго размышляли, а затем сообщали «5 тетрадей», и только после того, как им предлагали реальные тетради и совершали с ними действие, ученики правильно дали ответ на вопрос задачи.

Также трудности возникали при выкладывании нужного количества предметов. Вычислительные ошибки встречались редко, так как ученики пересчитывали предметы или счетные палочки.

В процессе решения простой арифметической задачи по нахождению остатка 39% школьников показали результаты, соответствующие «среднему» уровню, в то время как 61% обучающихся продемонстрировал «низкий» уровень решения задачи.

Все обучающиеся нуждались в поддержке: под руководством экспериментатора школьники аккуратно выкладывали необходимое количество предметов, после чего убрали заданное количество. Однако некоторые ученики просто собрали в кулак все матрешки и протянули их экспериментатору с произнесённым словом «на». После этого экспериментатор снова попросил учащихся разложить предметы и снова протянул ладонь к одному из учеников, чтобы тот положил нужное количество предметов. Он при этом делал акцент на слове «подарила», стараясь побудить обучающихся на действия, но, несмотря на усилия, некоторые всё же добавили ещё 2 матрешки.

В ходе решения простой текстовой задачи по увеличению числа на несколько единиц 22% школьников продемонстрировали результаты, соответствующие «среднему» уровню, в то время как 78% участников показали «низкий» уровень владения материалом. Из 33 обучающихся только 18 справились с этой задачей, в то время как остальные оказались не в состоянии её решить.

С решением простой задачи на снижение числа на несколько единиц справился лишь один обучающийся (7%) и показал результат, соответствующий «среднему» уровню, 93% участников продемонстрировали «низкий» уровень. В итоге с задачей смогли справиться всего 15 из 33 обучающихся, что свидетельствует о сложности задачи такого типа для остальных.

Ошибки, что были допущены, можно классифицировать следующим образом: 39% учеников испытывали проблемы с определением подходящего арифметического действия; 20% не смогли выполнить необходимые практические шаги в соответствии с требованиями задачи; 15% столкнулись с непониманием последовательности работы над текстовыми арифметическими задачами; 12% имели сложности в распознавании вида задачи и её составляющие, что усложняло процесс выбора метода решения; 9% не смогли без помощи визуализировать ситуацию, изложенную в задании; 5% проявили формальное осознание математической задачи.

Таким образом, ученики четвертых классов лучше справлялись с простой задачей на сложение двух чисел, чем с задачей на нахождение остатка. Арифметические задачи, требующие операций по увеличению или уменьшению на определённое количество единиц, оказались довольно трудными для учащихся и вызывали у них значительные трудности.

Изучение итогов выполнения простых арифметических задач пятиклассниками с нарушением интеллекта продемонстрировал результаты. При решении задачи по вычислению суммы двух чисел лишь один учащийся (8%) показал результат, соответствующий «достаточному» уровню, 38% обучающихся достигли «среднего» уровня, а 54% – «низкого» уровня.

При решении задачи на нахождение остатка также один ученик (8%) продемонстрировал «достаточный» уровень, 15% обучающихся соответствовали «среднему» уровню, в то время как 77% – «низкому». Задача на прибавление к числу нескольких единиц успешно решена 33% школьников, продемонстрировавших уровень «средний», а 67% справились на уровне «низком». Всего её решили 6 из 13 учеников, для остальных она оказалась затруднительной.

При решении задачи на уменьшение числа на несколько единиц один обучающийся (17%) достиг «среднего» уровня, в то время как 83% показали уровень «низкий». Эту задачу только 6 из 13 учащихся, остальным она оказалась недоступной.

Ошибки, обнаруженные у школьников, были связаны со следующими аспектами: ошибочный выбор математической операции (28% обучающихся); трудности в объяснении хода пути решения (22% учеников); проблемы с пониманием определений, словосочетаний, содержащих с точки зрения математики информацию (18% пятиклассников); непонимание сути вопроса задачи (13% обучающихся); сложности в соотношении вопроса с ответом задачи (11% школьников); отсутствие возможности без помощи педагога визуализировать проблему задачи (8% учеников).

Итак, пятиклассники с нарушением интеллекта более успешно выполняли задачи на вычисление суммы и остатка, однако сложнее им давались задачи, раскрывающие увеличение и уменьшение количества на несколько единиц. Нами зафиксировано улучшение результатов в решении простых арифметических задач у учащихся четвертых и пятых классов с интеллектуальной недостаточностью. Однако, некоторые обучающиеся все же не переходят в более успешную группу с переходом в следующий класс, а остаются в своей группе. Следовательно, учащиеся с нарушением интеллекта не обладают достаточными умениями для выполнения простых арифметических операций. Задачи на прибавление или убавление числа на определённое количество единиц оказались весьма сложными, и около половины участников эксперимента не смогли справиться с ними.

Анализ итогов первой части эксперимента дал возможность выявить условия обучения, способствующие осмыслению текстов арифметических задач:

1. предоставление поддержки в понимании жизненной ситуации, описанной в задаче, с использованием практических действий, драматизации, моделирования, визуальных иллюстраций и мультимедийных материалов;
2. применение индивидуализированного подхода к ученикам;
3. применение комплекса коррекционно-развивающих упражнений, ориентированных на семантический анализ текста арифметической задачи.

Для того чтобы оказать помощь учащимся в их развитии осознать текст задачи – применили разные методы, которые способствовали восприятию условий задания, его интерпретации и конкретизации. Эффективным способом восприятия и исследования сути проблемы в рамках математических связей, для понимания конкретного смысла условия, стали практические действия с объектами и создание моделей. Мы применяли визуальные материалы для объяснения условий задания, включая изображения, которые наглядно отображали количественные соотношения. Если ситуация, описанная в задаче, была известна студентам, мы воспроизводили её содержание.

Использование мультимедийных ресурсов в процессе выполнения учебных заданий оказалось весьма эффективным, поскольку обучающиеся имели возможность в реальном времени видеть связи между различными наборами данных. В связи с этим, на уроках математики мы применяли современных инструмент – интерактивную доску Smart Board [2]. Ученики взаимодействовали с представленными на интерактивной доске объектами, следуя инструкциям задания. Это способствовало более глубокому осмыслению и облегчало запоминание условий задач. В результате, обучающиеся лучше

понимали предметно-действенную ситуацию, возникающую в рамках задачи, и с большей легкостью устанавливали взаимосвязи между предоставленными данными, а также между ними и искомыми величинами. Таким образом, практическое применение задания не только углубило их понимание материала, но и повысило эффективность усвоения информации. Учащиеся стали более уверенно ориентироваться в сложных ситуациях, что отражалось на качестве их работы и способности к аналитическому мышлению. Этот подход стал важным инструментом в процессе обучения, способствуя активному вовлечению всех участников в изучение предмета и развитие необходимых навыков для дальнейшей работы с информацией.

Мы также установили, что одним из эффективных методов оптимизации образовательного процесса в коррекционной школе является применение индивидуализированного подхода к учащимся в процессе преподавания. Некоторые учащиеся способны быстро найти решения задач, в то время как другим требуется больше времени на предварительную практику. Некоторые из них нуждаются в более глубоком объяснении конкретного этапа работы над заданием, в то время как другие предпочитают больше практических заданий для формирования необходимого обобщения.

Мы создали набор коррекционно-развивающих заданий для учеников, который акцентируется на семантическом анализе арифметических задач. Эти задания организованы по возрастанию сложности и разделены на четыре группы. Первая группа упражнений предназначена для уточнения понятия "арифметическая задача". Например, учащийся должен прочитать текст и определить его название, а затем объяснить, почему он считает его математической задачей. Вторая группа сосредотачивается на ключевых компонентах задачи: условия, числах и вопросе. К примеру, в заданиях можно предложить добавить недостающие числа или сформулировать свой вопрос. Третья группа помогает развивать навыки семантического анализа: на первом этапе ученик знакомится с задачей и выбирает изображения, соответствующие условиям. На втором этапе он пересказывает содержание и находит подходящий рисунок. Наконец, на третьем этапе необходимо сравнить две задачи и объяснить их различия и сходства. Четвертая группа заданий помогает лучше понять математическое содержание задач, обучая составлять краткое условие, используя карточки для выделения условий и вопросов.

Выводы. Использование продуманной системы работы, Обучение младших школьников с умственной отсталостью в условиях специальной (коррекционной) школы требует особого подхода. Использование эффективных методик способствует значительному улучшению навыков решения составных арифметических задач. Одним из основных достижений стало исчезновение негативизма в отношении выполнения арифметических заданий. Это создало более позитивную атмосферу для обучения и способствовало развитию уверенности у учеников. Кроме того, наблюдается заметный рост уровня правильных решений задач каждым обучающимся в классе. Это свидетельствует о том, что применяемые методы действительно работают и помогают детям достигать лучших результатов.

Литература:

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405965157/?ysclid=lus5vwlc7z729144651>
2. Скира, Е.В. Система работы над простой арифметической задачей с учащимися, имеющими интеллектуальные нарушения / Е.В. Скира // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57(12). – С. 287-295
3. Скира, Е.В. Формирование базовых учебных действий у умственно отсталых младших школьников в процессе обучения решению арифметических задач: дис.канд. пед. наук: 13.00.03 / Скира Елена Васильевна. – М., 2020. – 192 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2017.
5. Яковлева, И.М. Коррекционно-педагогическая работа над пониманием текста арифметической задачи с младшими школьниками с умственной отсталостью / И.М. Яковлева, Е.В. Скира // Наука в мегаполисе – исследования молодых ученых: от теории к практике. – 2017. – № 2(2). – URL: <https://mgpu-media.ru/issues/issue-2/first-teaching-experience-methodical-piggy-bank/correctional-and-pedagogical-work-on-the-understanding-of-the-text-math-problems-with-younger-students-with-mental-retardation.html>

Педагогика

УДК 378.14

старший преподаватель Смирнова Елена Вячеславовна

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);

кандидат политических наук, доцент Ляпин Игорь Леонидович

Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень);

директор, старший преподаватель Петровский Александр Михайлович

Дзержинский политехнический институт (филиал) Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Развитие индустрии 4.0 повлияло на все сферы жизнедеятельности и производства, существенно изменив образование. Образовательная среда выводится в цифровое поле, и будучи грамотно организованной, она охватывает все компоненты образовательного процесса, не уходя лишь во внедрение цифровых решений. Образовательные технологии в системе цифровой образовательной среды направлены на обеспечение и поддержание процесса обучения в электронной форме с использованием достижений цифровизации. Их использование в цифровой образовательной среде позволяет обновлять методику преподавания, поддерживать мотивацию обучающихся и преподавателей, которые тоже устают от привычных приемов преподавания. С целью изучения вопроса оценки обучающимися взаимосвязи образовательных технологий в системе цифровой образовательной среды и результатов обучения было проведено исследование. Его результаты показали, что студенты привыкли к использованию современных образовательных технологий, и большая часть не представляет процесс обучения без их задействования. Кроме того, они осознают положительные последствия их реализации как для модернизации образовательного пространства, так для их становления их в качестве конкурентоспособных специалистов. Студенты отмечают, что цифровая образовательная среда – это система, поддерживающая их интересы и личностные характеристики.

Ключевые слова: образовательные технологии, цифровая образовательная среда, обучающиеся, преподаватель, цифровизация, образовательный процесс.

Annotation. The development of industry 4.0 has affected all spheres of life and production, significantly changing education. The educational environment is being brought out into the digital field, and being well organized, it covers all components of the educational process, without going only into the implementation of digital solutions. Educational technologies in the digital educational environment are aimed at providing and maintaining the learning process in electronic form using the achievements of digitalization. Their use in the digital educational environment makes it possible to update teaching methods, maintain the motivation of students and teachers who are also tired of the usual teaching methods. In order to study the issue of students' assessment of the relationship between educational technologies in the digital educational environment and learning outcomes, a study was conducted. Its results showed that students are accustomed to using modern educational technologies, and most of them cannot imagine the learning process without their involvement. In addition, they are aware of the positive consequences of their implementation both for the modernization of the educational space and for their development as competitive specialists. Students note that the digital educational environment is a system that supports their interests and personal characteristics.

Key words: educational technologies, digital educational environment, students, teacher, digitalization, educational process.

Введение. Развитие и совершенствование цифровой образовательной среды образовательных организаций стало целью соответствующего федерального проекта, запущенного в 2019 году, в рамках которого были реализованы региональные проекты, на достижение результата которых были направлены силы учреждений образования и системных интеграторов. Все это наряду с распространением концепции четвертой промышленной революции, или Индустрии 4.0, не могло не повлиять на образовательную среду высших учебных заведений, совершенствуя ее цифровую форму.

Образовательные технологии являются универсальным компонентом цифровой образовательной среды, так как могут быть задействованы во всех учебных дисциплинах и профессиональных модулях, расширяя существующие образовательные границы, а также реализуя творческий потенциал всех участников образовательных отношений, что является немаловажным фактором в подготовке выпускников, выходящих на рынок труда, на котором особая ценность принадлежит универсальным специалистам.

Образовательные технологии в системе цифровой образовательной среды направлены на обеспечение и поддержание процесса обучения в электронной форме с использованием достижений цифровизации. Важно понимать, что в этой связи возникает вопрос негативного отношения некоторой части педагогического состава к цифровым технологиям, что обосновывает необходимость тактичного, но уверенного повышения их грамотности в цифровой сфере.

Изложение основного материала статьи. Образовательные технологии представлены широким спектром средств, охватывающим такие инструменты как:

- онлайн-курсы;
- геймификация;
- мобильное обучение;
- система видеоконференцсвязи;
- веб-квест;
- электронный учебно-методический комплекс;
- технология дополненной реальности;
- использование облачных технологий;
- искусственный интеллект;
- смешанное обучение и др.

Если одни технологии уже давно используются в учебном процессе, то другие получили широкое распространение только в последние годы, но при этом стали объектом исследований большого круга ученых, изучающих различные аспекты образования и его изменений, последовавших за цифровой трансформацией на мировом и отечественном уровнях.

М.Д. Напсо утверждает, что образовательные технологии последнего поколения повышают эффект от контроля за деятельностью, ускоряют и оптимизируют учебный процесс, что повышает уровень прогрессивности педагогики в ответ на современные вызовы [7]. В связи с этим получила развитие цифровая дидактика.

И.А. Уджуху, Ф.А. Тугуз изучая понятие EdTech (от англ. education technology, которое означает образовательные технологии), приходят к выводу, что под ним понимаются все образовательные процессы, в которых применяются инновационные цифровые решения [9].

Т.Л. Худякова, Л.Н. Гридяева, Ю.В. Клепач, В.Р. Петросянц, рассматривая цифровые образовательные технологии с точки зрения их психологической безопасности, убеждены в том, что условием ее обеспечения в рамках образовательной среды является подкрепляемая мотивация, благоприятная атмосфера, адекватное отношение участников образовательных отношений к себе и своим возможностям, грамотное управление средой [5].

Т.П. Беликова, Т.А. Сыроватская утверждают, что цифровая образовательная среда – это инструмент, с помощью которого становится доступной реализация образовательной деятельности и управлению ею: составление плана учебного процесса и расписания, демонстрация соответствующих документов и материалов, а также фиксация текущей успеваемости и результатов промежуточной и итоговой аттестации. Авторы обращают внимание на то, что в настоящее время в высших учебных заведениях приоритет получает координация деятельности по развитию и совершенствованию цифровой образовательной среды, выступающей одним из условий формирования компетенций будущих выпускников, которыми они должны обладать независимо от профиля подготовки и выбранной специальности [2].

Н.В. Матросова, характеризуя цифровую образовательную среду через призму проектного обучения, отмечает, что она расширяет его возможности как для отдельных студентов, так и для групп, работающих над одним проектом, открывая для них доступ ко всему многообразию цифровых ресурсов, полезных для анализа, планирования и иных этапов деятельности, а также для определения маршрута дальнейшего развития обучающегося с помощью современных способов оценки достижений [6].

С.С. Бредихин, Е.В. Щетинина, Е.И. Салганова выделяют следующие положения о том, как должно строиться развитие цифровой образовательной среды:

- повышение частоты использования отечественных образовательных пространств с сопровождающимся внесением предложений по их модернизации и приведению в более совершенную по всем параметрам форму. Это могут быть запросы, касающиеся функциональных возможностей, внешнего вида платформы, устранения технических ошибок и др.;
- поддержание практической и профессиональной направленности образования, в том числе, с помощью ознакомления обучающихся с дополнительным материалом в цифровой форме, раскрывающим рассматриваемый вопрос более обширно;

– поддержание контакта субъектов образовательных отношений посредством общения в дистанционной форме в условиях отсутствия реального общения, который должен сопровождаться наличием компетенций по работе в цифровой образовательной среде, прежде всего, со стороны профессорско-педагогического состава [3].

Представляется, что следование данным рекомендациям позволит минимизировать негативные представления и убеждения о влиянии цифровой образовательной среды на учебный процесс.

Е.Е. Алексеева отмечает неразрывную взаимную связь цифровых технологий и цифровой образовательной среды, в которой качественная и целесообразная работа среды обеспечивается задействованными ресурсами и отлаженной системой по их внедрению [1].

З.В. Туманова утверждает, что фактором эффективности цифровой образовательной среды является использование технологий обучения в контексте деятельностных и когнитивных особенностей каждого обучающегося в отдельности, что она связывает, в свою очередь, с сохранением их мотивации, определяющей результативность процесса обучения. Она подчеркивает важность грамотного выстраивания цифровой активности, не допускающего психологического дискомфорта [8].

Е.Г. Коликова аналогично относится к возможностям цифровой образовательной среды по индивидуализации образования, указывая на необходимость разделения образовательных технологий по их восприятию обучающимися и их способностям к усвояемости информации. Автор отмечает важность формирования информационной образованности студентов [4].

С целью изучения вопроса оценки обучающимися взаимосвязи образовательных технологий в системе цифровой образовательной среды и результатов обучения был проведен опрос, респондентами которого стало 110 обучающихся 2 и 3 курсов Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, Тюменского высшего военно-инженерного командного училища им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ и Дзержинского политехнического института. Первым шагом стало выяснение мнения обучающихся о возможности проведения занятий без использования цифровых образовательных технологий (онлайн-курсы, интерактивное тестирование, смешанное обучение, электронные дидактические материалы, интерактивные доски и др.). Большинство опрошенных выбрало ответ «нет» (88%), доля ответов «да» составила 9%, «затрудняюсь ответить» – 3%. Результаты показывают, что студенты привыкли к использованию современных образовательных технологий, и большая часть не представляет процесс обучения без их задействования.

Для получения данных о причинах существующего отношения обучающихся, им предстояло указать, какие они видят достоинства цифровой образовательной среды. Разбор полученных данных позволил дифференцировать ее положительные особенности по нескольким группам: превращение хода занятий в интересный процесс за счет интерактивности и разнообразия форм представления информации, в том числе, задействование видеоконтента ученых и авторов по различным направлениям, представленных на интернет-платформах (53%); удобство работы с информацией благодаря наличию электронных ресурсов и библиотек, доступ к которым открывается вне зависимости от местонахождения (27%); возможность выполнения некоторых заданий без ограничений по времени (15%); отсутствие необходимости носить большое количество учебников, методических пособий и тетрадей по некоторым дисциплинам (5%).

Стоит отметить, что для педагога открывается множество средств, которые он может включать в процесс преподавания и обыгрывать с разных сторон, подключая свое воображение. Студенты, имеющие индивидуальные особенности, например, более медленную скорость взаимодействия с информацией, могут выполнять ее, не пытаясь подстроиться под окружающих и нанося ущерб качеству работы и своему комфорту, в первую очередь, психологическому, из-за чего цели занятий и заданий не достигаются.

Один из вопросов был связан с тем, повысился ли у студентов за время их обучения в университете уровень владения цифровыми образовательными технологиями и цифровой грамотности в целом. Большая часть респондентов согласилась с совершенствованием соответствующих знаний, умений и навыков (93%), меньшая доля опрошенных такого повышения не отметила (7%). Представляется, что усиление цифровой компетентности студентов зависит не только от того, каким образом руководство учебного заведения и преподавательский корпус выполняют действия в рамках решения данной задачи, но и от того, как сам обучающийся относится к процессу обучения и следует предлагаемым путям развития.

Часть вопросов была направлена на исследование видения студентами их профессионального будущего в части их конкурентоспособности на современном рынке труда. Многие респонденты отметили, что их способности не ограничиваются лишь теоретическими знаниями, а охватывают разные аспекты жизнедеятельности, что позволит им привлечь внимание достойных работодателей (56%). При этом немалая доля опрошенных сомневается в своем профессиональном успехе как молодых специалистов на первых этапах, что они связывают с недостаточным жизненным опытом и слабо развитой адаптивностью (20%); с неудовлетворительной цифровой грамотностью и владением компьютерных технологий (12%); с неопределенностью в видении своего будущего и отсутствием желания работать по специальности (7%). Часть студентов указала, что профессиональный успех во многом зависит от везения, а не от их теоретической и практической базы (5%). Такие результаты показывают, что многие обучающиеся осознают важность овладения навыками работы с цифровыми сервисами и ресурсами для дальнейшей деятельности, благодаря чему они высоко оценивают свои успехи в поиске места работы.

Выводы. Цифровая образовательная среда, с одной стороны, связана с неограниченным потенциалом цифровых технологий, а с другой стороны, зависит от ресурсного обеспечения образовательного учреждения – финансового, материального, трудового и др. Ее возможности охватывают разные виды деятельности от взаимодействия субъектов учебного процесса в режиме онлайн до построения коммуникации с ведущими учреждениями в сфере образования и не только.

Анализ научных работ, посвященных данной тематике, позволяет сделать вывод о связи образовательных технологий в системе цифровой образовательной среды с построением личной траектории развития обучающихся в профессиональной сфере и индивидуализацией образования. Многие авторы обосновывают необходимость обеспечения психологического комфорта субъектов образовательных отношений при их реализации и внедрении.

В результате исследования было установлено, что большинство студентов отмечают наличие взаимосвязи применения образовательных технологий в системе цифровой образовательной среды и результатов обучения. Обучающиеся осознают положительные последствия их реализации как для модернизации образовательного пространства, так и для их становления в качестве конкурентоспособных специалистов. Они отмечают, что цифровая образовательная среда – это система, поддерживающая интересы и личностные характеристики студентов.

Литература:

1. Алексеева, Е.Е. Возможности цифровых образовательных технологий как способа организации цифровой образовательной среды / Е.Е. Алексеева // Russian Journal of Education and Psychology. – 2023. – Т. 14. – № 4(1). – С. 29-39
2. Беликова, Т.П. Цифровая образовательная среда вуза – эффективный инструмент формирования универсальных компетенций студентов / [Т.П. Беликова, Т.А. Сыроватская]; под общ. ред. Г.Н. Мотовой // Новые технологии оценки

качества образования: Сборник материалов XVII Форума Гильдии экспертов в сфере профессионального образования, Йошкар-Ола, 11 ноября 2022 года. – Москва: Ассоциация "Гильдия экспертов в сфере профессионального образования", 2022. – С. 87-93

3. Бредихин, С.С. Оценка обучающимися профессиональных образовательных организаций цифрового образовательного процесса как инструмент совершенствования цифровой образовательной среды / С.С. Бредихин, Е.В. Щетинина, Е.И. Салганова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2023. – № 1(37). – С. 78-86

4. Коликова, Е.Г. Цифровая образовательная среда: расширение возможностей образовательного процесса / Е.Г. Коликова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2021. – № 4(79). – С. 49-52

5. Личностные детерминанты психологической безопасности в образовательной среде участников образовательных отношений в условиях внедрения цифровых образовательных технологий / Т.Л. Худякова, Л.Н. Гридяева, Ю.В. Клепач, В.Р. Петросянц. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – 116 с.

6. Матросова, Н.В. Потенциал цифровой образовательной среды для реализации проектной деятельности студентов / [Н.В. Матросова]; под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2022): Сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 17-18 ноября 2022 года. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2022. – С. 90-102

7. Напсо, М.Д. Образовательная среда в контексте цифровых технологий / М.Д. Напсо // Человеческий капитал. – 2024. – № 3(183). – С. 170-176

8. Туманова, З.В. Цифровая образовательная среда как инструмент индивидуальных образовательных технологий / З.В. Туманова // Ученые записки. – 2024. – № 1(49). – С. 30-34

9. Уджуху, И.А. Актуальные образовательные технологии в условиях цифровой образовательной среды / И.А. Уджуху, Ф.А. Тутуз // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2023. – Т. 15. – № 2. – С. 108-114

Педагогика

УДК 378.14

старший преподаватель Смирнова Елена Вячеславовна

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

директор, старший преподаватель Петровский Александр Михайлович

Дзержинский политехнический институт (филиал) Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород);

кандидат филологических наук, доцент Зубкова Яна Владимировна

Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ

Аннотация. Подготовка конкурентоспособных специалистов, осознающих свою значимость и свои профессиональные ориентиры, в настоящее время невозможна без персонализации, базирующейся на индивидуальных особенностях каждого обучающегося. Под ней понимается организация обучения, при которой обучающиеся являются полноценными участниками образовательных отношений, учитываются их личностные особенности, что позволяет по максимуму раскрыть имеющиеся у них задатки и способности. Цифровые технологии в высших учебных заведениях способны внести многообразие в решение задачи персонализации, расширив диапазон доступных методов и подходов. Они расширяют возможности построения индивидуальной образовательной траектории или плана самостоятельной работы обучающихся по получению и закреплению знаний. С целью выяснения мнения студентов о целесообразности осуществления персонализации учебного процесса на основе использования цифровых технологий было проведено исследование. Его результаты показывают, что обучающиеся объективно оценивают открывающиеся возможности и угрозы, в том числе те, что на первый взгляд являются неочевидными. Персонализация учебного процесса помогает приумножать личностный и профессиональный потенциал студентов за счет их поддержки и оказания им помощи и необходимой корректировки, что становится более эффективным с использованием цифровых платформ и электронных дидактических средств.

Ключевые слова: персонализация учебного процесса, цифровые технологии, высшее образование, высшие учебные заведения, образовательные платформы, цифровизация, индивидуальная образовательная траектория.

Annotation. The training of competitive specialists who are aware of their importance and their professional orientations is currently impossible without personalization based on the individual characteristics of each student. It is understood as the organization of education, in which students are full-fledged participants in educational relations, their personal characteristics are taken into account, which allows them to maximize their potential and abilities. Digital technologies in higher education institutions can bring diversity to the task of personalization by expanding the range of available methods and approaches. They expand the possibilities of building an individual educational trajectory or an independent work plan for students to acquire and consolidate knowledge. In order to find out the opinion of students on the expediency of personalizing the educational process based on the use of digital technologies, a study was conducted. The results show that students objectively assess the opportunities and threats, including those that are not obvious at first glance. The personalization of the educational process helps to increase the personal and professional potential of students through their support and assistance and necessary adjustments, which becomes more effective using digital platforms and electronic didactic tools.

Key words: personalization of the educational process, digital technologies, higher education, higher education institutions, educational platforms, digitalization, individual educational trajectory.

Введение. Внесение изменений в процесс осуществления образовательной деятельности обуславливается национальной политикой государства, достижениями научно-технического прогресса, современными тенденциями, а также глобальными процессами, одним из которых является цифровая трансформация всех сфер жизни. Высшие учебные заведения, стремящиеся поддерживать свой уровень и репутацию, всегда используют передовые актуальные технологии, внедряя их в образовательную деятельность таким образом, чтобы совершенствовать не только учебный, но и все остальные процессы. Используя цифровые технологии, высшие учебные заведения обеспечивают современный уровень подготовки обучающихся и создают условия для модернизации всей системы образовательной организации.

Цифровизация образования в Российской Федерации осуществляется на всех уровнях управления, и в первую очередь – на федеральном. В стране действует ряд документов и нормативно-правовых актов, которые регламентируют деятельность по внедрению цифровых технологий, ее цели, задачи и результаты, например, национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации», объединяющая проекты в этой сфере. Одной из задач программы является персонализация учебного процесса. Под ней понимается организация обучения, при которой обучающиеся являются полноценными участниками образовательных отношений, учитываются их личностные особенности, что позволяет по максимуму раскрыть имеющийся у них потенциал. Высшие учебные заведения выстраивают свою политику, ориентируясь на задачи, которые стоят перед регионом и страной, что отражено в исследовании Т.И. Ермаковой, Е.Г. Ивашкина [4]. Несомненно, персонализированный подход требует больших усилий от профессорско-преподавательского состава, однако, он строится на независимости и самостоятельности обучающихся и способствует повышению их компетентности, а также построению доверительных отношений со студентами.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время все образовательные учреждения располагают цифровыми технологиями и ресурсами. Например, необходимость наличия интернет-сайта закреплена на законодательном уровне. С помощью него абитуриенты, выбирая будущее место обучения, могут ознакомиться с миссией высшего учебного заведения, образовательными программами, учебными планами и другими документами, проводимыми мероприятиями, и выбрать то учреждение, которое будет ему ближе всего больше всего с точки зрения его интересов, личностных качеств и индивидуальных особенностей.

И.А. Крутова, О.В. Крутова подчеркивают, что ключевым моментом цифровизации образования является персонализация учебного процесса. Обязательная для высших учебных заведений электронная информационно-образовательная среда позволяет преподавателям проводить индивидуальную работу с обучающимися и результатами их деятельности, а студенты могут выполнять задания и общаться с преподавателями, не отвлекаясь на окружающих, в собственном режиме. Кроме того, опираясь на дополнительную информацию, представленную на электронных ресурсах, обучающиеся могут проводить научные исследования и эксперименты, которые входят в круг их интересов [6].

В.Г. Ларионов, Е.Н. Шереметьева, Л.А. Горшкова рассматривают такой аспект персонализации учебного процесса на основе использования цифровых технологий, как формирование индивидуальной образовательной траектории. Ее сущность состоит в расширении количества профессиональных модулей и дисциплин, среди которых каждый обучающийся может выбрать те дополнительные образовательные программы, которые, по его мнению, будут полезны для подготовки к его будущей профессиональной деятельности. Цифровая сторона в таком случае строится на создании цифровой виртуальной среды, в которой у студента будет доступ к выбранным модулям или курсам со всей сопутствующей информацией – от электронных дидактических материалов до образовательных результатов. Кроме того, авторы отмечают возможность проведения высшими учебными заведениями онлайн-курсов на платной основе [7]. Они могут заинтересовать категории граждан, которым стандартное обучение на длительной основе не подходит в силу определенных причин и жизненных обстоятельств, например, по состоянию здоровья.

И.Е. Жуковская придерживается такого же мнения в части выстраивания индивидуальной образовательной технологии, отмечая, что данный процесс дополняется посредством всего разнообразия зарубежных и отечественных образовательных цифровых платформ, среди которых обучающиеся могут выбрать наиболее подходящие под их запросы. Наличие бесплатных онлайн-курсов на подобных платформах позволяет преподавателям использовать их для проведения лекционных и семинарских занятий или давать в качестве индивидуальных заданий, исходя из построенного вместе с обучающимся или лично индивидуального плана достижения намеченного результата. В то же время И.Е. Жуковская рассматривает цифровые платформы в качестве инструмента самообразования, в котором важную роль играет способность к самоорганизации [5].

Р.З. Елсакова связывает персонализацию учебного процесса с использованием искусственного интеллекта. Она отмечает, что его потенциал закрепляется в нормативно-правовых актах, например, в «Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года», в которой говорится о его возможностях в части учета потребностей лиц, получающих образование. Помимо индивидуальной работы, Р.З. Елсакова ссылается на такую помощь искусственного интеллекта, как быстрая обработка большого объема информации [3].

О.В. Витченко, А.И. Абрамова так же рассматривая основы внедрения искусственного интеллекта, отмечают его способность анализировать сильные и слабые стороны обучающихся, и, исходя из этого, регулировать их деятельность [2]. Использование технологий искусственного интеллекта может значительно повысить мотивацию студентов к обучению и дать им дополнительный стимул в виде развития цифровых навыков, которые могут пригодиться как в обычной жизни, так и в профессиональной деятельности для расширения круга умений. При этом ввиду недостаточной изученности и защищенности, а также необходимости достаточного финансирования для устранения угроз, существуют риски для сохранения персональных данных.

Ж.К. Абалян отмечает, что некоторые цифровые технологии (например, чат GPT, VR-технологии) не имеют достаточного теоретического обоснования в связи с их недавним появлением и обновлением возможностей, что требует проведения практик по их внедрению и изучению способов их использования. Она указывает на то, что персонализация учебного процесса предполагает широкую самостоятельную деятельность обучающихся, а потому целесообразна модернизация имеющихся способов оценки, контроля и взаимодействия их с преподавателями [1].

А.В. Лоскутова, ссылаясь на статистику последних лет, обращает внимание на то, что значительная часть студентов, поступивших в высшие учебные заведения, отчисляются, не освоив образовательную программу в полном объеме, что связано в том числе, с сокращением доходов и ростом стоимости обучения. Она утверждает, что грамотно организованный персонализированный учебный процесс с возможностью дистанционного освоения образовательных программ способен минимизировать обозначенную проблему. А.В. Лоскутова обосновывает значимость цифровых технологий в персонализации учебного процесса, указывая на возможность отслеживания результатов обучения до проведения аттестационных мероприятий, а также на открывающийся доступ к образованию большому количеству лиц, несмотря на круг их обязанностей или социальный статус [8]. Кроме того, появляется возможность проведения регулярных опросов обучающихся в цифровой среде относительно их удовлетворенности процессом обучения и психологического состояния.

С целью выяснения мнения студентов о целесообразности осуществления персонализации учебного процесса на основе использования цифровых технологий в первом семестре 2024-2025 учебного года был проведен опрос на платформе YandexForms. Было опрошено 105 студентов 2 и 3 курсов Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, Дзержинского политехнического института и Московского городского педагогического университета. Первым шагом стало изучение понимания студентами сущности персонализации учебного процесса. Большинство опрошенных (85%) имеют представление о данном понятии, остальные 15% затруднились ответить. Такая статистика отражает высокий уровень владения информацией о современных тенденциях образования.

Далее обучающимся была предложена краткая сводка о данном понятии для актуализации знаний и понимания проблемного вопроса.

Следующим был задан вопрос о том, в чем они видят значение персонализации учебного процесса применительно к их образовательной деятельности. Были получены следующие результаты:

- учет личностных особенностей и потребностей, а также видения студентов относительно образовательных результатов и путей их достижения (67%);
- рациональное использование времени (21%);
- повышение собственной значимости и обретение уверенности благодаря поддержке и помощи одногруппников и профессорско-педагогического состава (12%).

Далее студентам необходимо было ответить на вопрос, касающийся того, какие они видят достоинства использования цифровых технологий в процессе персонализации обучения. Почти все студенты (98%) отмечают возможность дистанционной формы получения знаний, которая незаменима при обстоятельствах, препятствующих очному нахождению в высшем учебном заведении. Менее распространенными ответами стали:

- доступ к большому количеству информации, на основе которой можно выстраивать научно-исследовательскую деятельность (70%);
- использование искусственного интеллекта, который может скорректировать индивидуальный вектор обучения и выполняемые действия (57%);
- использование различных средств коммуникации, которые можно задействовать для связи с наставником в режиме онлайн (50%);
- развитие цифровой грамотности и умения работы с информацией (50%);
- возможность выбора онлайн-курсов, которые будут отвечать интересам конкретного студента (38%);
- получение компетенций, необходимых для профессиональной деятельности, осуществляемой параллельно получению образования (21%).

Результаты показали, что студенты осознают возможности персонализированного обучения с использованием цифровых технологий, отмечая их, исходя из своих запросов и потребностей.

Часть вопросов была связана с недостатками использования цифровых технологий в процессе персонализации обучения. В качестве негативных сторон обучающиеся выбрали следующие факторы:

- снижение количества общения «лицом к лицу» (89%);
- угроза нарушения конфиденциальности и утечки личных данных (59%);
- зависимость от технических характеристик цифровых устройств и качества интернет-соединения (45%);
- недостаток физической активности и отдельные проблемы со здоровьем в силу долгого использования цифровых устройств (42%);
- многообразие информации, среди которой встречается недостоверная, в силу чего возможно принятие за истину неверных данных (31%);
- возможность неправильного определения индивидуальной траектории подготовки (14%).

Стоит отметить, что с некоторыми из перечисленных угроз обучающиеся сталкиваются и в повседневной жизни во время посещения интернет-сайтов и пользования социальными сетями, мессенджерами.

Выводы. Персонализация учебного процесса с использованием цифровых технологий позволяет осуществлять подготовку кадров для современного рынка труда, которые могут самостоятельно определять вектор своего развития, нести ответственность за результаты своей деятельности, находить и устранять дефициты, а также обладают цифровой компетентностью, что является необходимым требованием к специалистам в условиях цифровизации всех сфер жизнедеятельности. Представляется, что персонализация учебного процесса требует совершения дополнительных усилий педагогами, однако, ее базирование на независимости и самостоятельности обучающихся, а также построение доверительных отношений с ними позволяет им накапливать опыт для собственной профессиональной и научной деятельности.

Результаты опроса показывают целесообразность осуществления персонализации учебного процесса на основе использования цифровых технологий. Она помогает приумножать личностный и профессиональный потенциал студентов за счет их поддержки и оказания им помощи и необходимой корректировки, что становится более эффективным с использованием цифровых платформ и электронных дидактических средств. Обучающиеся объективно оценивают открывающиеся возможности и угрозы, в том числе те, что на первый взгляд являются неочевидными.

Литература:

1. Абалян, Ж.А. Персонализированный подход в обучении. Ретроспективный анализ и обзор современных определений / Ж.А. Абалян // МНКО. – 2024. – № 1(104). – С. 249-252
2. Витченко, О.В. Актуальность и возможности цифровых технологий в образовательном процессе современного ВУЗа / О.В. Витченко, А.И. Абрамова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 1. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/92PDMN124.pdf> (дата обращения: 18.01.2025)
3. Елсакова, Р.З. Персонализация электронного обучения студентов вуза на основе искусственного интеллекта: современное состояние проблемы / Р.З. Елсакова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2023. – Т. 15. – № 4. – С. 82-102
4. Ермакова, Т.И. Редизайн образовательных программ университета с целью персонализации учебного процесса / Т.И. Ермакова, Е.Г. Ивашкин // Инновационные технологии в образовательной деятельности: Материалы XXIV Международной научно-методической конференции, Нижний Новгород, 02 марта 2022 года. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный технический университет имени Р.Е. Алексеева, 2022. – С. 54-58
5. Жуковская, И.Е. Цифровые платформы – важный аспект цифровизации высшего образования / И.Е. Жуковская // Открытое образование. – 2022. – Т. 26. – № 4. – С. 30-40
6. Крутова, И.А. Цифровая трансформация университета: риски и перспективы / И.А. Крутова, О.В. Крутова // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 2. – С. 170-174
7. Ларионов, В.Г. Цифровая трансформация высшего образования: технологии и цифровые компетенции / В.Г. Ларионов, Е.Н. Шереметьева, Л.А. Горшкова // Вестник АГТУ. Серия: Экономика. – 2021. – № 2. – С. 61-69
8. Лоскутова А.В. Практическое применение цифровых технологий в процессе персонализации высшего образования / А.В. Лоскутова // Kant. – 2023. – № 2(47). – С. 313-320

УДК 378

старший преподаватель Строганов Дмитрий Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород);

студент Первушина Елизавета Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат культурологии, доцент Нагорнов Евгений Александрович

Нижегородский университет путей сообщения (филиал)
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Приволжский государственный университет путей сообщения» (г. Самара);
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный технический университет» (г. Нижний Новгород))

ВЫХОД РОССИИ ИЗ БОЛОНСКОЙ СИСТЕМЫ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье авторы рассматривают последствия и влияние выхода России из Болонской системы на развитие системы высшего образования. Новизной работы предполагается осуществление комплексного исследования, в которое будет включен теоретический обзор и анализ научной литературы. Методологический подход, ориентированный на сочетание теоретического обзора и эмпирического анализа, позволил более полно раскрыть плюсы и минусы отхода Российской Федерации от Болонской системы. Гипотезой авторов являлась мысль о том, что снижение зависимости от международных требований позволяют России разрабатывать собственные образовательные стандарты и системы оценки с учетом национальных интересов и современных потребностей, что сделает положительные перспективы данного процесса более значимыми, чем неизбежно возникающие негативные моменты. Авторы также анализируют причины перехода России на собственную образовательную систему, основные различия вариантов и последствия подобной реформы. В статье затрагиваются возможные перспективы реформирования высшего образования в России, включая внедрение новых образовательных программ и улучшение инфраструктуры. Результатами исследования также является выявление сильных и слабых сторон новой модели высшего образования в России.

Ключевые слова: образование, болонская система, реформы, перспективы, образовательные системы, высшее образование, потенциал.

Annotation. In the article, the authors consider the consequences and impact of Russia's withdrawal from the Bologna system on the development of the higher education system. The novelty of the work involves the implementation of a comprehensive study, which will include a theoretical review and analysis of scientific literature. The methodological approach, focused on a combination of theoretical review and empirical analysis, will allow us to more fully reveal the pros and cons of the Russian Federation's departure from the Bologna system. The hypothesis of the authors was the idea that reducing dependence on international requirements allows Russia to develop its own educational standards and assessment systems, taking into account national interests and modern needs, which will make the positive prospects of this process more significant than the inevitable negative aspects. The authors also analyze the reasons for Russia's transition to its own educational system, the main differences in options, and the consequences of such a reform. The article discusses possible prospects for reforming higher education in Russia, including the introduction of new educational programs and infrastructure improvements. The results of the study also reveal the strengths and weaknesses of the new model of higher education in Russia.

Key words: education, Bologna system, reforms, prospects, educational systems, higher education, potential.

Введение. Созданная в 1999 году в Болонье декларация вовлекла нашу страну (в 2003 году) в очередную реформу образования, направленную на расширение международного сотрудничества вузов, обмен специалистами с помощью унификации образовательных ступеней и введения стандартных зачетных единиц. Предполагалось, что качество высшего образования вырастет, а наши выпускники получат новые карьерные возможности [1].

Обеспечение рабочей силы и вакансий на мировом рынке труда можно назвать основной целью участия России в Болонском процессе. Для России, несомненно, было выгодно предоставления обучения как для российских студентов, так и для студентов ближнего зарубежья, для последующего обучения в странах-участницах Болонского процесса. Диплом, предоставляемый выпускнику, обучившемуся по системе Болонского процесса, позволяет сделать его учебную степень узнаваемой и признаваемой в большинстве стран Европы, что означает повышение шансов студента на трудоустройство по специальности в странах Болонской системы [7].

Несмотря на объективные выгоды, Болонский процесс множество раз становился предметом активной критики на протяжении практически всего его существования. Политическая обстановка и неочевидные положительные результаты привели к выходу в 2022 году России из этого процесса [12]. В современных реалиях различия в смене образовательной системы стали практически неразличимы, однако выход из Болонской системы глобально повлиял на устоявшиеся принципы системы высшего образования в России. Возникла проблема не только наименее болезненного выхода, но и новой реформы образования, отвечающей современным реалиям и восстанавливающей те традиционные устои, которые создавали качество образования в стране ранее. Данная проблема все очень мало описана исследователями. Е.В. Емельянова, В.И. Силенков утверждают, что Болонская система угрожала национальной безопасности России [3]. А.М. Чихрадзе указывает на недостатки этой системы при обучении специалистов правоохранительных органов [13], Р.Н. Хафизов описывает негативные последствия подготовки по этой системе военных инженеров [11], и др. Далее появились исследования, систематизирующие причины отказа от Болонской системы и новые задачи. Данное исследование – попытка обобщения накопленного материала с акцентом на открывающихся перспективах выхода России из Болонской системы.

Целью исследования является анализ перспектив развития высшего образования в России в условиях расторгнутого Болонского соглашения. Новизной работы предполагается осуществление комплексного исследования, в которое будет включен теоретический обзор и анализ научной литературы. Методологический подход, ориентированный на сочетание теоретического обзора и эмпирического анализа, позволит более полно раскрыть плюсы и минусы отхода Российской Федерации от Болонской системы. Гипотезой авторов являлась мысль о том, что снижение зависимости от международных требований позволяют России разрабатывать собственные образовательные стандарты и системы оценки с учетом

национальных интересов и современных потребностей, что делает положительные перспективы данного процесса более значимыми, чем неизбежно возникающие негативные моменты.

Изложение основного материала статьи. Образование в России подчинялось Болонской системе почти двадцать лет, в течение которых и развитие российского образования, и критика Болонского процесса не прекращалась. Например, актуальной проблемой стало то, что российские студенты с дипломами бакалавров и магистров активно покидают Россию для последующего обучения и трудоустройства в Европе, а вот для студентов-иностранцев перспектив для поиска рабочего места по специальности было мало [5, 8]. Таким образом, из России «утекали» квалифицированные кадры, потеря которых не восполнялась молодыми специалистами из-за рубежа [10].

Присоединение к Болонскому процессу вызвало смену вступительных испытаний в вузы и создание Единого государственного экзамена (ЕГЭ), призванного обеспечить равную доступность поступления жителям всех регионов. Как и любое проявление западной культуры, ЕГЭ подверглось жестокой критике за невозможность объективной оценки знаний, за сложность организации проведения и проверки результатов, за психоэмоциональные перегрузки выпускников и др. [2]

6 июня 2022 года Россия вышла из Болонского процесса, что привело вытеснению бакалавриата и магистратуры специалитетом, ужесточению требований к выбору направления магистратуры. В целом, данные изменения – небольшое, произошедшее с момента выхода России из Болонской системы за прошедшие два с половиной года: ни один пункт Болонского соглашения не был полностью искоренен в российской системе образования. Единственное, что способно удручать выпускников, прошедших программу специалитета, так это малая возможность корректировать образовательный путь, продолжить обучение и освоить те навыки, которые им больше нужны. Поэтому постепенно увеличивается число людей, не заканчивающих высшее образование или работающих не по специальности.

Для формулировки реальных перспектив развития российского образования необходимо отразить основные аспекты и особенности Болонского процесса. Нацелен он на унификацию образовательных стандартов, повышение мобильности студентов и академического персонала. Ключевыми его элементами являются двухуровневая система образования, единая система для оценки академической нагрузки, признание дипломов в других странах [4]. Выход России из системы был обусловлен стремлением сохранить образовательную независимость и потребностью более гибкой подготовки кадров для национальной экономики. Однако экономическая нестабильность и глобальные изменения рынка профессий делают многоуровневое профессиональное образование все же более перспективным, хотя, как утверждает М.Н. Сираева, «на данный момент пока не разработана целостная технология формирования, мониторинга и оценки образовательной среды вуза» [9].

Несмотря на отказ от Болонской системы, рассматриваются возможности интеграции отдельных эффективных элементов Болонской структуры в новую модель. Перспективами развития современной системы образования в России являются:

1. Укрепление системы специалитета, так как подобный формат способствует разработке более глубоких и специализированных программ, особенно в области технологий, медицины и инженерии, которые наиболее востребованы в современной России.

2. Сохранение многоуровневой системы в ряде областей, например, в преподавании или исследовательской деятельности из-за необходимости в гибкой и универсальной подготовке специалистов.

3. Фокус на национальные ценности, так как новая система предполагает усиление патриотического воспитания в образовательном процессе. Повсеместно уже введены обязательные дисциплины, такие как основы российской государственности и история России.

4. Акцент на практической ориентации образования, привязке к запросам рынка и реальным задачам российской экономики, программы будут адаптироваться под нужды ключевых отраслей.

5. Активизация сотрудничества с развивающимися странами, такими как Китай, Индия, страны Африки и Латинской Америки, что предполагает разработку стандартов образования и признание дипломов, минуя Болонскую систему.

Переход к новой системе образования сопряжен с рядом вызовов, так как непризнание специалитета за рубежом ограничивает возможности российских студентов, а резкий отказ от двухуровневой системы может привести к недостатку гибкости на рынке труда. Кроме того, возврат к специалитету требует пересмотра всех образовательных стандартов, создания новых учебных программ и методических материалов, что займет годы.

Выводы. Отказ России от Болонского процесса открывает новые перспективы для развития системы высшего образования, однако одновременно подводит перед ней ряд задач и опасностей. Основной мотивацией к этому шагу стало желание повысить стандарты обучения и приспособить учебные программы к специфике российских условий. Это может способствовать формированию уникальной образовательной модели, более соответствующей потребностям нашей экономики и общества. Будущее высшего образования в России может включать в себя внедрение инновационных образовательных стандартов, акцент на практическую подготовку учащихся и обновление учебных программ с учетом актуальных потребностей рынка труда.

Дальнейшего обсуждения требует еще целая группа вопросов. Традиционное «добронское» высшее образование отличалось большей фундаментальностью, глубиной базовых знаний, чего мы зачастую не замечаем в бакалавриате. Сокращение сроков обучения привело к выхолащиванию гуманитарной составляющей вузов – искоренению из учебных планов социологии, культурологии, политологии, логики, сокращению часов на изучение философии, русского языка и культуры речи. Многие курсы присутствуют в планах символически в объемах, не позволяющих создать у студента даже общее представление о предмете. Зато предлагается, например, первокурсникам углубиться в социологию детства минуя саму социологию и психологию, на первом курсе изучать фундаментальные философские проблемы. Понятно, что результат такого обучения будет незначителен. Не будем лукавить, мало кто из студентов может и хочет уделить самостоятельной работе столько времени, сколько в добавок к аудиторному запланировано в учебном плане. Вероятно, что даже при большом желании вся эта самостоятельная работа не уместилась бы в сутки. Хорошая же база помогла бы выпускнику вуза перекалвалифицироваться в смежную специальность с меньшими затратами.

Кроме того, ключевым элементом является повышение профессиональной квалификации преподавателей и создание благоприятных условий для научных исследований, что в свою очередь способствует повышению качества образовательного процесса [6]. Сокращение аудиторной нагрузки и проведенная серия вузовских «оптимизаций» привели к сокращению аудиторной нагрузки и повышению загруженности преподавателей. Растущие требования заставляют все больше готовиться к занятиям, регулярно повышать квалификацию, вести и оформлять научные исследования, на что у педагогов просто физически не хватает времени, не говоря уже о финансовых и прочих возможностях. Статус вузовского педагога, на наш взгляд, сегодня как никогда низок.

Все эти проблемы связаны с большими ресурсами, которые государство и общество должны вложить в эту новую систему образования. Но другого пути с надеждой на положительный исход не существует.

Литература:

1. Богданова, И.И. Отмена Болонской системы: проблемы и перспективы высшего образования в России / И.И. Богданова // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2022. – № 8. – С. 11-14
2. Долгошева, А.А. Образование в новом формате. Как Россия будет выходить из Болонской системы? / А.А. Долгошева // Санкт-Петербургские ведомости (14 июня 2022 г.). – URL: https://spbvedomosti.ru/news/country_and_world/obrazovanie-v-novom-formate-kak-rossiya-budet-vykhodit-iz-bolonskoy-sistemy/ (дата обращения: 26.01.2025)
3. Емельянова, Е.В. Болонская система как инструмент разрушения отечественной системы образования и угроза национальной безопасности страны / Е.В.Емельянова, В.И.Силенков // Правда и закон. – 2023. – № 1(23). – С. 86-92
4. Константинова, Л.В. Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса / Л.В.Константинова, А.М. Петров, Д.А. Штыхно // Высшее образование в России. – 2023. – № 2. – С. 9-24
5. Курилова, А. Вузы могут отказаться от сотрудничества с европейскими странами по обмену студентами / А. Курилова // Ведомости. – URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2022/06/05/925213-vuzi-otkazatsya-evropeiskimi-stranami> (дата обращения: 16.11.2024)
6. Мальцева, С.М. Иммерсивное обучение: перспективы и вызовы внедрения vr/ar/mr технологий в образовательный процесс / С.М. Мальцева, Д.А. Софонов, Е.А. Нагорнов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85(1). – С. 233-235
7. Нажимова, Н.А. Современный ВУЗ и качество образования в условиях болонского соглашения / Н.А. Нажимова, С.В. Токарев, Н.О. Кулигина // Norwegian Journal of Development of the International Science. – 2022. – № 86. – С. 29-34
8. Появились новые данные о том, сколько россиян работает не по профессии. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/poyavilis-novye-dannye-o-tom-skolko-rossiyan-rabotaet-ne-po-professii/> (дата обращения: 26.01.2025)
9. Сираева, М.Н. Гуманитарная образовательная среда регионального вуза как объект мониторинга и менеджмента / М.Н. Сираева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – 3 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-3
10. Сорокина, Г.В. Гуманитарное импортозамещение: что стоит за исключением России из Болонского процесса? / Г.В. Сорокина, Ф.Н. Гуров // Сибирский философский журнал. – 2022. – Т. 20. – № 2. – С. 57-67
11. Хафизов, Р.Н. Влияние болонской системы на военно-инженерное образование и пути совершенствования системы обучения будущих офицеров / Р.Н. Хафизов // Приоритетные направления повышения качества подготовки военных специалистов технического обеспечения. Материалы XI Всероссийской научно-методической конференции. – Омск, 2023. – С. 98-106
12. Хубиев, К.А. Причины отказа от Болонской системы и задачи создания новой национальной системы образования / К.А. Хубиев // Вопросы политической экономии. – 2023. – № 2. – С. 60-69
13. Чихрадзе, А.М. Подготовка специалистов правоохранительных органов в контексте Болонской системы / А.М. Чихрадзе // Известия Тульского государственного университета. Экономические и юридические науки. – 2024. – № 2. – С. 21-27

Педагогика

УДК 376.1

кандидат исторических наук, доцент кафедры туризма и гостеприимства Стряпихина Анна Александровна
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель кафедры иностранных языков Саркисян Тамара Альбертовна
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и конвенционной подготовки Орлова Людмила Георгиевна
Волжский государственный университет водного транспорта (г. Нижний Новгород)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ПРАКТИК И ИНСТРУМЕНТОВ

Аннотация. В высших учебных заведениях проходят обучение по большей части уже совершеннолетние лица, выстраивание воспитательного процесса должно проходить с учетом сложившейся у них системы ценностей. Наличие негативного влияния со стороны цифровой среды не отождествляет ее с абсолютно отрицательным явлением, поскольку ее возможности могут быть использованы не только для учебного процесса, но и для воспитательной аудиторной и внеаудиторной деятельности. Актуальность данной темы объясняется многообразием направлений воспитания (гражданское, патриотическое, нравственное, физическое и др.) и практически неограниченными цифровыми инструментами и практиками, что в совокупности открывает широкий простор для творческой и научной деятельности. С целью изучения сферы воспитания в условиях цифровизации с точки зрения обучающихся было проведено исследование. Его результаты показывают: студенты понимают, что воспитание охватывает широкий спектр человеческих отношений и видов деятельности, помогая адаптироваться в них с учетом личностных особенностей каждого, в том числе, посредством применения цифровых практик как в образовательном учреждении, так и в повседневной жизни. При этом обучающиеся не отрицают наличия факторов цифровой среды, которые оказывают негативное воздействие на результаты воспитательной деятельности.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, воспитание, воспитательные возможности, студенты, высшее учебное заведение, цифровая среда, цифровые практики, цифровые инструменты.

Annotation. For the most part, adults are already studying in higher educational institutions, and the educational process should be based on their established value system. The presence of negative influence from the digital environment does not identify it with an absolutely negative phenomenon, since its capabilities can be used not only for the educational process, but also for educational classroom and extracurricular activities. The relevance of this topic is explained by the variety of areas of education (civic, patriotic, moral, physical, etc.) and virtually unlimited digital tools and practices, which together opens up a wide scope for creative and scientific activities. In order to study the field of education in the context of digitalization from the point of view of students, a study was conducted. Its results show that students understand that parenting covers a wide range of human relationships and activities, helping them adapt to them, taking into account the personal characteristics of each, including through the use of digital practices both in educational institutions and in everyday life. At the same time, students do not deny the presence of digital environment factors that have a negative impact on the results of educational activities.

Key words: educational activities, education, educational opportunities, students, higher education institution, digital environment, digital practices, digital tools.

Введение. Решение воспитательных задач при подготовке студентов высшей школы является неотъемлемой частью образовательного процесса. Каждое учебное занятие имеет определенные цели, в том числе, воспитательные. При переводе процесса обучения в дистанционный или смешанный формат нельзя забывать о возможностях цифровых практик, инструментов и ресурсов, способных усовершенствовать все виды деятельности.

Профессорско-педагогический состав и руководство высших учебных заведений сталкивается с необходимостью привития студентам ценностей и ориентиров не в ходе традиционного общения и посредством привычных приемов и способов, а в цифровой образовательной среде с ее спецификой.

Система воспитания в условиях цифровой трансформации, оказавшей влияние и на сферу образования, оказалась перед неизбежностью модернизации всех его видов, реализуемых в учебных заведениях. Большое количество работ, посвященных их исследованию с точки зрения своего опыта и на основе практики других авторов, говорит о популярности и актуальности данной темы. Это объясняется многообразием направлений воспитания и практически неограниченными цифровыми ресурсами, что в совокупности открывает широкий простор для творческой и научной деятельности.

Изложение основного материала статьи. А.В. Шульженко, Н.В. Гришина, Г.И. Савенкова делают акцент на том, что обучающиеся являются такими же полноценными субъектами образовательного и воспитательного процесса, как и педагоги, поэтому их взаимоотношения должны строиться на уровне субъект-субъект. Получающие все большую распространенность личностно-ориентированное воспитание и цифровые практики и инструменты, будучи реализованными в единой идее, должны масштабировать сферу воздействия на убеждения и принципы обучающихся. Авторы уверены, что внедрение цифровых технологий способно предотвратить возможную стагнацию или ослабление существующих воспитательных приемов, предполагают, что осуществление воспитательной деятельности целесообразно проводить посредством технологии проблемного обучения с использованием возможностей цифровой образовательной среды [9]. Данная технология предполагает решение обучающимися определенной проблемы с помощью информации, которую им предстоит найти. Ее связь с воспитательной функцией образования обнаруживается в выстраивании сотрудничества студентов и педагогов, а также в постановке целей проблемных кейсов на основе нравственных представлений и ценностей субъектов образовательных отношений.

Н.А. Колесниченко, И.А. Кульбашный, Н.С. Дмитриев, А.А. Частихин, характеризуя физическое воспитание в контексте использования цифровых инструментов и практик, отмечают, что организация занятий физической культуры, дополненная задействованием спортивных приложений для гаджетов, биометрических технологий, AR-технологий и онлайн-курсов, способствует ведению активного образа жизни и выполнению физических упражнений и за пределами учебного заведения. Они подчеркивают, что такая перспектива возможна только при сочетании цифровых технологий с традиционными методами, поскольку физическое воспитание, в первую очередь, строится на мышечной активности, межличностной коммуникации и эмоциональной вовлеченности [2]. Таким образом, даже при распространении темпов цифровизации, система физического воспитания сохраняет ориентацию на окружающую действительность, а не виртуальную.

А.Д. Кривоногов отмечает, что студенты университетов и иных высших учебных заведений являются гражданами, которые вступили в возрастную категорию лиц, изъявляющих особый интерес к нравственным и патриотическим вопросам, и активно выражающих позицию относительно чувства долга и ответственности перед страной. Он предлагает идеи гражданско-патриотических мероприятий (художественного конкурса и цифровой игры соответствующей направленности), для проведения которых обязательно использование цифровых технологий [4]. Примечательно, что оба проекта обладают творческим началом, которое в сочетании с современными ресурсами благоприятно сказывается на мотивации обучающихся к участию в мероприятиях, направленных на воспитание патриотических чувств.

С точки зрения Н.В. Тамарской, А.В. Пищелко, И.А. Керимовой, Я.А. Баскаковой, распространение электронных устройств и открывающейся с их помощью виртуальной реальности негативно сказывается на восприимчивости обучающихся к укоренившимся методам воспитания в силу появляющейся независимости и свободы поведения в социальных сетях. Авторы указывают, что возможности цифровых практик могут использоваться для воплощения проектов, основанных на особенностях студентов, например, склонность к визуализации. Они отмечают присущность обучающимся ожиданий от результатов системы воспитания, таких как, развитие умений приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам и выбирать правильную тактику поведения. В этой связи авторами отдается предпочтение проектной деятельности [7].

В условиях цифровизации обучающиеся сталкиваются с большим количеством деструктивной информации, представленной в форме контента в социальных сетях и на различных интернет-площадках, поэтому проблема нравственного воспитания становится особо острой. М.Р. Гурина подчеркивает, что нахождение в интернет-пространстве зачастую склоняет к совершению аморальных поступков, которые могут причинить вред другим людям, как в его пределах, так и за ними. Это может быть киберпреступность, кибербуллинг, рассылка ложной информации и др. Со стороны образовательных учреждений профилактика и противодействие такого рода деятельности состоит в актуализации критических навыков и повышении уровня эмпатии, этики и эмоциональной компетентности [1]. Цифровые практики (презентации, видеоролики, игровое моделирование и др.) могут успешно применяться для достижения данной цели, так как в таком случае, с одной стороны, реализуется принцип наглядности, а с другой, – поднимаются вопросы морали, нравственности и норм поведения. Воспитательный процесс может происходить через проведение виртуальных экскурсий по различным музеям; участие в благотворительных акциях, размещенных в интернете на проверенных сайтах; обсуждение поступков героев фильмов, показ и создание социальных роликов, освещающих актуальные и острые темы, а также через использование аудиоматериалов для придания большего эффекта передаваемой информации и др.

Аналогичной точки зрения по поводу необходимости совершенствования эмоциональной сферы придерживаются М.В. Николаев, К.Б. Семенов. Они, изучая специфику осуществления гражданского воспитания в условиях цифровизации, предлагают создать на базе учебного заведения цифровую воспитательную среду, которая обладает потенциалом части развития ценностных требований коллектива к его участникам, чтобы их ценности не противоречили друг другу. При этом авторы отмечают, что осуществление гражданского воспитания значительно осложняется снижением количества живого общения [6].

Е.В. Калугина, А.С. Замышляева устанавливают прямую связь качества воспитательной деятельности с положением, которое занимает учебное заведение среди аналогичных учреждений, и масштабом внедрения ими цифровых практик и инструментов, так как они повышают воспитательные возможности [3].

В.В. Круглов обращает внимание на то, что многие мобильные приложения разной направленности (игровые, финансовые, приложения маркетплейсов и др.), социальные сети, мессенджеры со всем их функционалом воспитывают у

обучающихся умение адаптироваться в обществе и поддерживают мотивацию продолжать выполнять социально одобряемые (например, посредством «лайков») действия.

Он выделяет следующие воспитательные возможности цифровых инструментов и практик:

- моментальный доступ к информации, относящейся к предмету беседы воспитывающего и воспитываемого, к которой они могут ссылаться для аргументации своих слов;

- поддержание контакта со значимыми собеседниками (кураторами, одноклассниками) не только во время очной встречи;

- осуществление обучающимися своих функций в коллективе, которое помогает им выражать себя и осознавать свою значимость (например, создание видеоролика к конкурсу или ведение переписки с представителями организаций для аренды помещения при подготовке к студенческому мероприятию);

- дистанционное участие в совместных проектах [5].

А.М. Саидов и А.К. Сюбаева отмечают, что в условиях цифровой экономики перед образованием стоят большие вызовы и возможности. Большой спрос наблюдается сегодня на кадры именно в высокотехнологичные отрасли экономики и производства. Потенциал цифровых технологий в значительной степени зависит от квалифицированных кадров, образовательный процесс в вузе должен учитывать современные возможности и требования цифровой экономики [8].

С целью изучения сферы воспитания в условиях цифровизации с точки зрения обучающихся был проведен опрос. Его участниками стало 116 студентов 2 и 3 курсов Института пищевых технологий и дизайна, Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета и Волжского государственного университета водного транспорта. В первую очередь необходимо было выяснить, в чем студенты видят смысл осуществления воспитания в рамках обучения в высших учебных заведениях. В результате были получены следующие ответы: продолжение становления системы ценностей, идеалов и нравственных устоев личности, формируемых на протяжении всей жизни (100%); развитие личности, готовой к жизни в обществе, выстраиванию коммуникаций и налаживанию полезных связей (92%); подготовка к профессиональной деятельности посредством воспитания навыков осуществления самостоятельной работы и исполнения возложенных обязанностей (85%); приобщение к ведению активного образа жизни, наполненного действиями, формируемыми из разных видов воспитания – трудового, правового, патриотического, физического и т.п. (76%); воспитание уважительного отношения к себе (которое выражается в достойном поведении) и к окружающим (70%); воспитание уважения к истории своей страны, ее культурному наследию и формирование стремления его сохранить (70%); развитие личности, обладающей нравственными качествами, позволяющими занимать достойное положение в обществе (64%). Результаты показывают, что студенты понимают, что воспитание охватывает широкий спектр человеческих отношений и видов деятельности, помогая адаптироваться к ним с учетом личностных особенностей, а не сводится к обучению «как правильно жить».

Далее студентам нужно было ответить на вопрос, какие они видят возможности цифровых практик для воспитательного процесса в стенах образовательного учреждения и за его пределами. Большинство студентов отметило поддержание мотивации к достижению результатов и освоению новых видов деятельности за счет большого количества интересных мобильных приложений и трекеров (70%); возможность дистанционного участия в проектах на разных уровнях (международных, федеральных, региональных, городских или университетских), в ходе подготовки к которым воспитывается навык командной работы (57%); поддержание творческого потенциала студентов посредством проведения конкурсов, на которых должен быть представлен цифровой продукт определенной тематики (социальный ролик, фотография, арт-объект, картина и т.п.) (45%); возможность пройти онлайн-курсы по изучению истории страны, ознакомиться с ее культурным наследием с помощью виртуальных экскурсий (30%); воспитание толерантности и уважительного отношения к людям разных национальностей посредством ознакомления с их культурой через посвященные этому каналы на интернет-площадках, например, на видеосервисах (27%). Таким образом, студенты отмечают воспитание многих качеств личности, которые важны и необходимы для полноценной жизнедеятельности, выстраивания глубоких отношений с окружающими и для построения карьеры, посредством применения цифровых практик как в образовательном учреждении, так и в повседневной жизни.

Часть вопросов была связана с тем, что обучающимся не хватает или мешает в организации воспитательного процесса в условиях цифровизации образования. Многие респонденты отмечают сокращение количества непосредственной совместной работы, в процессе которой формируется умение слышать других и выражать свои мысли и идеи (84%). Перевод общения в цифровую форму (голосовые сообщения, видеозвонки, сообщения) не может в полном объеме заменить ту эмоциональную связь, которая устанавливается при нахождении собеседников рядом друг с другом. Другим распространенным ответом стало нерациональное отношение обучающихся к физическому состоянию, подкрепленное зачастую отсутствием режима дня и снижением физической активности ввиду постоянного использования цифровых устройств (60%). Менее популярными ответами были: замедление развития трудолюбия и дисциплинированности из-за снижения объема трудовой деятельности (40%); большое количество информации, угнетающей психику или дестабилизирующей имеющуюся совокупность нравственных ориентиров (33%). Стоит отметить, что открывающиеся возможности и имеющиеся недостатки часто определяются и регулируются личностью самостоятельно, исходя из целей и желаний, например, для одних постоянное нахождение в цифровой среде является фактором, снижающим мотивацию выполнения какой-либо деятельности в реальной жизни, а у других наоборот побуждает использовать по максимуму все свободное время на полезную деятельность для отдыха от виртуального мира.

Выводы. Воспитательная деятельность в условиях цифровизации сталкивается с множеством возможностей в виде цифровых практик и инструментов, позволяющих расширять границы доступа к информации, открывать обучающимся доступ к осуществлению деятельности, благоприятно сказывающейся на совершенствовании их нравственных и моральных качеств, а также определении ориентиров в разных сферах жизни.

Результаты проведенного исследования показывают, что студенты отмечают воспитание многих качеств личности, которые важны и необходимы для полноценной жизнедеятельности, выстраивания глубоких отношений с окружающими и для построения карьеры, посредством применения цифровых практик как в образовательном учреждении, так и в повседневной жизни. При этом студенты не отрицают наличия факторов цифровой среды, которые оказывают негативное воздействие на результаты воспитательной деятельности.

Литература

1. Гурина, М.Р. Нравственное воспитание молодежи в условиях цифровизации социального взаимодействия / М.Р. Гурина // Новая наука: проблемы и перспективы. – 2024. – № 11. – С. 178-187
2. Инновационные подходы к физическому воспитанию студентов в условиях цифровизации образования / Н.А. Колесниченко, И.А. Кулбашный, Н.С. Дмитриев, А.А. Частыхин // Педагогический научный журнал. – 2024. – Т. 7, № 5. – С. 77-84

3. Калугина, Е.В. Воспитание в условиях цифровизации образования в педагогическом вузе / Е.В. Калугина, А.С. Замышляева // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 100-1. – С. 57-60
4. Кривоногов, А.Д. Моделирование системного процесса гражданско-патриотического воспитания студентов института культуры в условиях цифровизации / А.Д. Кривоногов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 1. – С. 106-111
5. Круглов, В.В. Возможности цифровых технологий в сфере воспитания / В.В. Круглов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – №6. – С. 114-122
6. Николаев, М.В. Гражданское воспитание личности в условиях цифровизации учебно-воспитательного процесса / М.В. Николаев, К.Б. Семенов // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-4. – С. 187-190
7. Проектная деятельность в системе социального воспитания в условиях цифровизации и гибридного образовательного пространства / Н.В. Тамарская, А.В. Пищелко, И.А. Керимова, Я.А. Баскакова // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 3(132). – С. 36-43
8. Саидов, А.М. Аграрное образование как эффективный механизм формирования человеческого капитала сельского хозяйства в условиях цифровой экономики / А.М. Саидов // Вестник НГИЭИ. – 2024. – № 8. – С. 108-119
9. Шульженко, А.В. Технологии проблемного воспитания студентов в условиях цифровизации образовательного процесса / А.В. Шульженко, Н.В. Гришина, Г.И. Савенкова // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2022. – № 4. – С. 218-220

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Субботина Инна Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

СТИЛЕВОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ХОРМЕЙСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА-МУЗЫКАНТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья содержит анализ проблемы стилового мышления как условия хормейстерской подготовки студента-музыканта к профессиональной деятельности. Рассмотрены понятия «стилевое мышление», «хормейстерская деятельность». Раскрыты содержание и уровни художественного стиля, музыкального мышления и хормейстерской подготовки студента-музыканта как будущего хорового дирижера, его готовности к профессиональной деятельности. Проанализированы умения выпускника вуза к стиловому мышлению в области хормейстерской практической деятельности. Выявлены методы, формы учебной работы и специфические показатели готовности будущего хорового дирижера к исполнительской интерпретации в практической деятельности. Разработаны педагогические операциональные действия будущего специалиста в области хормейстерской профессиональной деятельности.

Ключевые слова: стиловое мышление, хормейстерская подготовка, профессиональная деятельность, интерпретация, дирижер-хоровик, уровни художественного стиля, методы, формы работы со студентами.

Annotation. The article contains an analysis of the problem of stylistic thinking as a condition for choirmaster training of a student musician for professional activity. The concepts of "style thinking" and "choirmaster activity" are considered. The content and levels of artistic style, musical thinking and choirmaster training of a student musician as a future choral conductor, his readiness for professional activity are revealed. The skills of a university graduate for stylistic thinking in the field of choirmaster practice are analyzed. The methods, forms of educational work and specific indicators of the future choral conductor's readiness for performing interpretation in practice are revealed. The pedagogical operational actions of the future specialist in the field of choirmaster professional activity have been developed.

Key words: stylistic thinking, choirmaster training, professional activity, interpretation, choir conductor, levels of artistic style, methods, forms of work with students.

Введение. Актуальность данной темы исследования связана со стиливым мышлением как условием хормейстерской подготовки студента-музыканта к профессиональной деятельности. Проблема развития стилового мышления у будущего хормейстера заключается в исполнительской интерпретации хоровых произведений различных стилей. Важнейшей составляющей хормейстерской подготовки студента-музыканта к профессиональной деятельности является развитие его творческой активности к поиску ассоциативно-образного мышления в прочтении хорового произведения.

Исследователями, практиками дирижерско-хорового искусства В.И. Живовым, И.А. Мусиным, К.А. Ольховым, П.Г. Чесноковым и др. проблема развития стилового мышления будущего дирижера связана с исполнительской интерпретацией, смысловым прочтением хорового произведения и рассматривается как творческий процесс профессиональной деятельности педагога. Разнообразный в стиливом отношении художественный репертуар воспитывает певческую культуру как исполнителей, так и самого хормейстера.

Целью нашего исследования является разработка педагогических действий по овладению студентом-музыкантом стиливым мышлением в практической профессиональной деятельности. Задачи исследования: рассмотреть понятия «стилевое мышление», «хормейстерская деятельность», раскрыть уровни и условия готовности будущего хормейстера к профессиональной практической деятельности.

Для освоения данной проблемы как художественного явления, большое значение имеет погружение в другие виды искусства – поэзия, художественная литература, живопись и др. Все искусства объединяет образное мышление, которое воплощается в художественном содержании произведения. По мнению Л.С. Выготского, «искусство отличается от науки только своим методом, то есть способом переживания, то есть психологически» [3, С. 65]. Следовательно, мы можем согласиться с автором, что без образа нет искусства, а искусство – это особый способ мышления.

Изложение основного материала статьи. В психологической литературе понятие «стиль» впервые было использовано А. Адлером в контексте индивидуального своеобразия жизненного пути личности. В музыкально-педагогической литературе понятие стиля (с греч. «stylus» – буквально «стержень для письма») определяется как музыкально-эстетическая и музыкально-историческая категория. В.Л. Живов, исследуя проблему музыкального стиля, выделяет три основных уровня художественного стиля:

- исторический, связанный с определенной эпохой;
- стиль, отражающий направления в периодизации течений в искусстве от античности до постмодернизма;

– индивидуальный, характеризующийся совокупностью признаков присущих творчеству композиторов определенного исторического периода или отдельного композитора, выраженную «через форму, образную и изобразительно-выразительную структуру» [4, С. 224].

В.В. Медушевский говоря о стилях композиторов одной эпохи, например, венских классиков, характеризует их посредством общей системы выразительных средств и общей идеей, обусловленных эпохой, а индивидуальные стили современных композиторов отличаются идейно-смысловой основой [7]. С.С. Скребков анализируя художественные принципы музыкальных стилей, подчеркивает, что «стиль в музыке, как и в других видах искусств, – это высший вид художественного единства» [15, С. 10]. М.К. Михайлов в определении стиля в музыке склоняется как к категории формы [9]. Исходя из вышесказанного, музыкальный стиль – это система средств музыкальной выразительности, которая служит для воплощения определенного художественно-образного содержания. У каждого композитора в процессе творчества вырабатывается свой «почерк-стиль», характерный его авторской индивидуальности.

Теорию музыкального мышления впервые рассмотрел немецкий музыковед Гуго Риман в работе «Музыкальная логика». О сравнительном анализе как познавательной деятельности пишет Б.В. Асафьев в своей интонационной теории: «Всякое познание есть сравнение. Процесс восприятия музыки является сравнением и различием повторных и контрастирующих моментов» [1, С. 199]. Музыковед И. Бурьянec, подчеркивает, что «понять музыкальное произведение можно только путем сравнения и сопоставления звуковых восприятий и представлений» [2, С. 29].

Проблема музыкального мышления довольно многоаспектна, в которой рассматриваются различные грани познавательно-аналитического процесса. Анализ работ по интонационной теории музыкального мышления Б.В. Асафьева, М.Г. Арановского, В.В. Медушевского и др., позволил прийти к выводу, что структуру музыкального мышления следует рассматривать в единстве со структурой мышления художественного. Так как оно напрямую связано с интонацией и воздействует на мысли и чувства людей. Музыкальная речь и слово передают определенную информацию средствами музыкального языка, который окрашен соответствующей интонацией. В своей статье «Музыкальное мышление и логос жизни» Медушевский выделяет два уровня:

- чувственный, который связан с эмоционально-волевой сферой и музыкально-слуховыми представлениями;
- рациональный – отвечает за ассоциативное мышление и творческую интуицию; логические приемы мышления (анализ, синтез, обобщение); музыкальный язык [6].

По мнению В.В. Медушевского, «форма мышления в искусстве, художественный образ...», который реализует себя в творческом отношении к действительности, как способ домыслить, дополнить ее [8, С. 7]. О.А. Подкопаева, рассматривая виды музыкального мышления, говорит об интонационно-стилевом мышлении. Под интонационно-стилевым мышлением она понимает установление ассоциативных связей между музыкальным стилем и соответствующими средствами выразительности [10]. Т.И. Политаева, апеллируя к интонационно-стилевому постижению музыки обращается к методам сравнения музыкальных образов, что их сближает, а что отличает; выявлению музыкально-языковых особенностей, и стиливой индивидуальности музыкальной речи композитора [11]. В целом, следует отметить, что авторы по вопросу стиливого мышления используют разные понятия: «историко-стилевое мышление», «интонационно-стилевое мышление», музыкальный стиль – категория формы и др.

Музыкальное мышление в процессе хормейстерской деятельности представляет собой процесс преобразования звуковой реальности в художественно-образную. «В этом кроется личностно-субъективный подход к осмыслению интонационно-стилевого постижения содержания музыкального произведения» [16, С. 419].

Хормейстерская подготовка студентов в хоровом классе включает в себя создание на уроках проблемно-коммуникативных ситуаций, которые побуждают к самостоятельному поиску знаний, с нахождением звуковых образов, своих слуховых впечатлений, в контексте с прочтением нотного текста, работы над техникой и музыкальным образом исполняемого произведения. Большое значение также имеют знания в области теории и истории музыки, связанные с закономерностями музыкального искусства, спецификой средств музыкальной выразительности. Знание специфики хорового коллектива как «музыкального инструмента», его выразительных возможностей, приемов и способов управления вокально-хоровой звучностью хора является главной задачей хормейстера. Хормейстерская работа непосредственно связана с творческим процессом – интерпретацией хорового произведения, с нахождением исполнительских средств для постижения художественного содержания его музыкального образа.

Работа над хоровым произведением требует от хормейстера изучения и анализа хоровой партитуры, хоровых партий, дирижерской техники как способа управления коллективом, интерпретационную передачу замысла автора, т.е. смыслового содержания вокально-хорового произведения с помощью целого комплекса средств выразительной жестикуляции. В этом и заключается хормейстерская деятельность студента-музыканта как в классе хорового дирижирования, так и в практической работе с хоровым коллективом.

На индивидуальных занятиях в классе хорового дирижирования и на практических занятиях с хором студент сталкивается с хоровыми произведениями различных стилей и эпох. Зачастую студенты затрудняются в понимании стиля, а соответственно, и в умении его передать как в игре партитуры, так и в дирижерском жесте. Особенно начинающий хормейстер испытывает затруднения в коммуникативно-слуховой оценке в словесной передаче музыкально-образного языка исполняемого произведения. Ссылаясь на музыкально-педагогические исследования известных хормейстеров Г.Л. Ержемского, В.Л. Живова, К.О. Ольхова и др., которые отмечают, «что сложившаяся система профессиональной подготовки дирижеров хора не в достаточной степени обеспечивает развитие коммуникативной культуры обучаемых, в первую очередь, из-за нарушения коммуникативных связей в звене «композитор – музыкальное произведение – хормейстер» [12, С. 19]. Это происходит из-за отсутствия аналитического анализа студентами музыкального текста, поэтому и в звене «хормейстер – исполнитель» освоение дирижерской техники происходит неосознанно, а путем механического копирования действий преподавателя.

В своей хормейстерской деятельности студент также постоянно сталкивается со стиливыми задачами интерпретации: смысловом прочтении произведения. Следовательно, в классе хорового дирижирования необходимо на старших курсах больше времени уделять проблеме развития стиливого мышления у студентов. Для этого важной составляющей является интеграция музыкально-теоретических, специальных и общегуманитарных дисциплин в образовательном пространстве вуза. Также необходимо в учебной работе использовать метод стилистического моделирования для практического освоения исполняемого музыкального произведения. По мнению Л.А. Секретовой, метод стилистического моделирования, предполагает изучение музыки различных стилей через анализ художественных образцов, который следует активнее применять на музыкально-теоретических дисциплинах [13].

На занятиях со студентами в классе хорового дирижирования большую роль играет сравнительный анализ хоровых произведений, сочиненных разными композиторами на поэтический текст стихотворения одного автора. Например, к стихотворению М.Ю. Лермонтова «На севере диком стоит одиноко на голой вершине сосна» обращались несколько русских композиторов, которыми были созданы хоровые произведения разных стилей и направлений:

А.С. Даргомыжский написал произведение для мужского хора без сопровождения (a cappella) «На севере диком...», с элементами имитационно-подголосочной полифонии в психолого-романтическом (романсовом) стиле;

С.И. Танеев произведение для смешанного хора без сопровождения (a cappella) «Сосна», с соединением гомофонно-гармонической фактуры с полифонической – строгого письма, в которой являлся мастером;

С.В. Рахманинов произведение для женского хора с сопровождением «Сосна» в романтическом стиле (с синкопированным ритмом в мелодии и без акцентирования сильной доли);

М.М. Ипполитов-Иванов для детского хора без сопровождения «На севере диком...», в песенно-лирическом жанре.

В целом постижение стиля, как правило, начинается с интуитивного музыкального ощущения, которое постепенно переходит к анализу средств музыкально-художественной выразительности, составляющих данный стиль, их взаимодействий и к сравнению с другими стилями.

Для обеспечения педагогического процесса развития стиливого мышления как условия хормейстерской подготовки студента-музыканта к профессиональной деятельности, необходима разработка следующих методов и форм учебной работы:

- сравнительного анализа хоровых произведений, сочиненных на текст автора в разных стиливых направлениях;
- построения ассоциативного ряда (вербального, технологического), который предполагает умение подобрать точные слова, для характеристики вокально-хорового звучания произведения, варианты моторно-двигательных элементов дирижерского жеста, соответствующего эмоционально-образной стилистической манере звучания хоровой партитуры;
- пластических движений, жестов с помощью которых будущий хормейстер должен визуально передать характер тембрального звучания хоровых партий;
- вокально-хорового анализа партитуры с позиций акустических и физиологических закономерностей хорового звучания;
- ассоциативной образно-эмоциональной оценки, направленной на стилиевой поиск дирижерских средств, основанных на личном опыте, воспоминаниях, переживаниях;
- интерпретации хорового произведения, которая постигается каждым исполнителем индивидуально, является внутренним источником его развития и в этом заключается творчество.

Н.П. Корыхалова в своей работе о проблемах музыкального исполнительства отмечает, что интерпретация музыки, одна из главных задач, стоящих перед исполнителем [5]. Специфика хорового исполнительства имеет свои особенности в отношении к интерпретации: синтез слова и музыки, хор – человеческий фактор (живой организм), а дирижер является как бы посредником между композитором и певцами. Хоровое исполнительство носит публичный характер, а это «предполагает наличие у исполнителя сценической воли, эмоционального контроля, владение профессиональными компетенциями» [14, С. 270]. Важным элементом является также понятийно-образное мышление, что дает пищу для понимания хоровиком интонационно-смыслового содержания того или иного художественно-стилевого направления и создает предпосылки к точной передаче исполняемого произведения.

Выводы. Способность к творчеству, как особое качество личности, характеризуется способностью к саморазвитию, самовыражению. В основе исполнительства всегда лежит поисковая творческая деятельность, которая выражена личностно-смысловым содержанием и проявляется в умении воспроизводить, интерпретировать музыку. Исходя из этого, творческое осмысление стилей проявляется прежде всего в исполнительской интерпретации музыкальных произведений у студентов-хормейстеров посредством процесса перенитонирования, перевоплощения знаний о стилях в характерные звуковые образы, способы, дирижерский жест. Ведущим типом стиливого мышления является творческое мышление, связанное с такими качествами как лабильность (скорость мышления), оригинальность, ассоциативная гибкость.

Таким образом, стиливое мышление как условие хормейстерской подготовки представляет собой художественно-творческую деятельность, которая проявляется в форме художественной интерпретации и материализуется в живом звучании замысла композитора. Изучение музыки различных стилей позволяет определить в каждом из них характерные особенности музыкально-стилевого творчества эпох, которое создает предпосылки к верной его интерпретации в процессе исполнительской деятельности.

Литература:

1. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Ленинград: Музыка, 1971. – 376 с.
2. Бурьянек, И.К. Историческому развитию теории музыкального мышления / [И.К. Бурьянек]; под ред. М.Г. Арановского // Проблемы музыкального мышления. Сборник статей – Москва: Музыка, 1974. – 336 с.
3. Выготский, Л.С. Психология искусства. 3-е изд. / [Л.С. Выготский]; общ ред. В.В. Иванова, коммент. Л.С. Выготского, В.В. Иванова, вступит. ст. А.Н. Леонтьева. – Москва: Искусство, 1986. – 573 с.
4. Живов, В.Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика / Л.В. Живов. – Москва: ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
5. Корыхалова, Н.П. Увидеть в нотном тексте...: О некоторых проблемах, с которыми сталкиваются пианисты (и не только они) / Н.П. Корыхалова. – СПб: Композитор-Санкт-Петербург, 2008. – 256 с.
6. Медушевский, В.В. Музыкальное мышление и логос жизни / В.В. Медушевский // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования. – Киев, 1989. – С. 18-28
7. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – Москва: Сов. композитор, 1976. – 254 с.
8. Медушевский, В.В. Красота природы в музыке и ее этические основания / В.В. Медушевский // Искусство в школе. – Москва, 2004. – № 6. – С. 5-11
9. Михайлов, М.К. Этюды о стиле в музыке / М.К. Михайлов. – Ленинград: Музыка, 1990. – 283 с.
10. Подкопаева, О.А. Виды музыкального мышления студента, развивающиеся в процессе обучения по классу клавишного синтеза / О.А. Подкопаева // Педагогика искусства. – 2011. – № 1. – URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-1-2011.htm>
11. Политаева, Т.И. Использование методов интонационно-стилевого постижения музыки как основы освоения дисциплин предметной подготовки в педагогическом вузе / Т.И. Политаева // Анализ музыки в контексте задач музыкальной педагогики: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) 18 мая 2011 г. – Уфа: Вагант, 2012. – С. 103-105
12. Сафронова, О.Г. Развитие коммуникативной культуры студентов музыкального колледжа в процессе хормейстерской подготовки: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сафронова Ольга Геннадьевна. – Екатеринбург, 2005. – 24 с.
13. Секретова, Л.А. Педагогические условия формирования историко-стилевого мышления у студентов музыкальных училищ: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Секретова Лариса Адольфовна. – Екатеринбург, 2001. – 188 с.
14. Сигова, В.Л. Реализация принципа вариативности в индивидуальном образовательном маршруте студента-музыканта / В.Л. Сигова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80(1). – С. 269-272
15. Скребков, С.С. Художественные принципы музыкальных стилей: учебное пособие. 2-е издание, дополненное / С.С. Скребков. – СПб: Лань. – Планета музыки, 2016. – 448 с.

УДК 37

кандидат экономических наук, доцент Тойшева Ольга Анатольевна

Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);

доктор экономических наук, доцент, директор Александрова Ольга Борисовна

Сызранский филиал ФГАОУ ВО «Самарский государственный экономический университет» (г. Сызрань);

преподаватель Агафонова Валентина Александровна

Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань)

ВОЗРАСТНЫЕ, ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются и раскрываются особенности использования различных качеств обучающихся с целью достижения максимально результата в образовательной и воспитательной деятельности. Обосновывается необходимость, учитывать возрастные особенности личности и принимать во внимание природные законы развития каждого из обучающегося в рамках как учебной, так и воспитательной деятельности. Различные возрастные группы обучающихся имеют свою специфику в плане восприятия информации, способности к концентрации и запоминанию материала. Раскрывая индивидуальные черты у обучающихся происходит процесс не только их всестороннего развития, но и успешно обучения. Авторы статьи считают, что каждый обучающийся является уникальной личностью со своими потребностями, способностями и предпочтениями. Изучение личностных особенностей обучающихся помогает создать подходящие условия для их всестороннего гармоничного развития, что позволяет им легче адаптироваться к учебной деятельности и достигать максимальных результатов. Авторы доказывают, что все присутствующие качества и их возрастные, индивидуальные и личностные особенности у обучающихся необходимо не только изучать, но и вести строгий учет, так как их стоит рассматривать с точки зрения природосообразности. Именно они, способствуют формированию одного из перспективных направлений развития индивидуальных особенностей каждого из обучающегося, позволяют не только направить, но и в дальнейшем развить личностные качества, как в учебной деятельности, так и в профессиональной.

Ключевые слова: возраст, индивидуально-личностные качества, особенности развития, концентрация внимания, возрастные группы, уникальность личности, максимализм, взросление.

Annotation. The article examines and reveals the features of using various qualities of students in order to achieve the maximum result in educational and upbringing activities. The need to take into account the age characteristics of the individual and take into account the natural laws of development of each student in the framework of both educational and upbringing activities is substantiated. Different age groups of students have their own specifics in terms of perception of information, ability to concentrate and memorize material. Revealing the individual traits of students, the process of not only their comprehensive development, but also successful learning occurs. The authors of the article believe that each student is a unique individual with their own needs, abilities and preferences. Studying the personal characteristics of students helps to create suitable conditions for their comprehensive harmonious development, which allows them to more easily adapt to educational activities and achieve maximum results. The authors prove that all the qualities present and their age, individual and personal characteristics of students must not only be studied, but also kept strictly accountable, since they should be considered from the point of view of naturalness. They are the ones that contribute to the formation of one of the promising directions for the development of individual characteristics of each student, allowing not only to direct, but also to further develop personal qualities, both in educational activities and in professional ones.

Key words: age, individual and personal qualities, developmental features, concentration of attention, age groups, uniqueness of personality, maximalism, growing up.

Введение. Каждая возрастная категория современного общества обладает конкретным уровнем развития: физическим, психическим и социальным. Профессорско-преподавательский состав высшего учебного учреждения должен не только знать особенности каждого уровня, но и уметь учитывать и целенаправленно использовать их с целью всестороннего развития и максимального раскрытия возможных способностей у обучающихся. Отметим, что возрастные особенности имеют ярко выраженные характеристики именно в период, когда происходит процесс обучения в высшем учебном учреждении.

Чешский ученый Ян Амос считал, что возрастные особенности у обучающихся необходимо не только изучать, но и вести строгий учет, так как их стоит рассматривать с точки зрения природосообразности [3], следовательно, преподаватель должен принимать во внимание природные законы развития каждого из обучающегося в рамках как учебной, так и воспитательной деятельности.

Для более полного представления и понимания возрастных особенностей обучающихся следует всегда помнить основные.

Влияние возрастных особенностей на обучение является важным аспектом педагогической практики. Различные возрастные группы обучающихся имеют свои особенности в плане восприятия информации, способности к концентрации и запоминанию материала [2]. Существует несколько категорий обучающихся, следовательно, каждая из них по-своему воспринимает и усваивает получаемую информацию: одни отдают предпочтение игровым формам обучения, другие предпочитают получать знания через практические занятия, третьи больше расположены к обучению, где они видят практическую пользу от усвоения новых знаний. Преподавательскому составу важно учитывать эти особенности, чтобы эффективно организовать процесс обучения и максимально развить потенциал каждого обучающегося.

Изложение основного материала статьи. В современном образовании внимание к индивидуальным и возрастным особенностям обучающихся играет ключевую роль. Понимание того, как различные возрастные группы воспринимают информацию, а также какие у каждого обучающегося индивидуальные особенности, позволяет эффективнее организовать образовательный процесс.

Каждый обучающийся – уникальная личность со своими потребностями, способностями и предпочтениями [4]. Изучение личностных особенностей обучающихся помогает создать подходящие условия для их развития и успешного обучения.

Студенческий возраст – возраст юношеского максимализма и начальный период взросления. Этому периоду присущи оптимизм и вера в себя (все получится, совсем справлюсь, все успею).

Нельзя забывать, что среди обучающихся есть как и вчерашние выпускники школ, так и те, кто прошел службу в рядах российской армии. В связи с этим профессорско-преподавательский состав должен строить свои занятия адаптированными к обоим категориям присутствующих на учебных занятиях, чтобы все обучающиеся смогли не только освоить, но и закрепить получаемые знания, умения и навыки.

Именно на период обучения в вузе выпадает период, для которого свойственны такие процессы как:

- самопознание;
- самоопределение;
- самореализация;
- самосовершенствование;
- самореализация.

В студенческие года происходит активный процесс формирования личности обучающегося, с учетом миропонимания и мировоззрения. Стремление к познанию всего нового и нестандартного, но происходит это все поверхностно без глубокого и осознанного анализа.

Активное самосознание у обучающихся формируется на первом курсе обучения, именно тогда к ним приходит полное понимание и осознание своей будущей профессиональной деятельности [1]. Обучающиеся начинают осознавать, чем им придется заниматься в рамках своей профессиональной деятельности и к ним приходит осмысление правильности или ошибочности выбора профессии. Профессорско-преподавательский состав должен быть готов принять единственное правильное решение каждому из обучающихся.

Обучающиеся на первом курсе в значительной степени отличаются от тех, кто занимается уже на старших курсах, следует отметить, что старшекурсников можно условно разделить на две категории, а именно:

- полное удовлетворение в выбранной профессии;
- сомнение в правильности выбранной профессии.

Обучающиеся относящиеся ко второй категории требуют к себе особого внимания и поддержки со стороны профессорско-преподавательского состава вуза [2]. Постоянное наблюдение за такой категорией обучающихся приводит к минимальному, а в большинстве случаев и полному снижению сомневающихся.

Многолетние исследования и наблюдения показали, что чем старше курс обучения, тем увереннее себя чувствуют обучающиеся, этому способствует изменение их мышления [3]. До поступления в вуз обучающиеся представляли мир, который условно в своем понимании представляли только в двух аспектах – хороший и плохой, правильный и не правильный, но учебный процесс однозначно накладывает свои отпечатки на формирование и развитие мышления.

Профессорско-преподавательский состав однозначно выступает в роле – донести до обучающихся максимальный объем знаний, умений и навыков, которые они будут применять в рамках своей профессиональной деятельности.

Роль обучающихся – старательно учиться, чтобы не только получить, но и закрепить все приобретаемые знания, умения и навыки.

Образовательная деятельность во всех своих проявлениях – однозначное столкновение с разногласиями, колебаниями и заблуждениями со стороны обучающихся. Это может происходить по таким причинам как:

- предлагаемый к изучению материал строиться так чтобы заставить обучающихся в самостоятельной форме искать ответы на поставленные вопросы;
- некоторые вопросы предлагаемого к изучению материала заставляют сомневаться профессорско-преподавательский состав, который ищет ответы на эти вопросы.

Такой подход постепенно вынуждает обучающихся прислушиваться, одобрять и принимать во внимание мнение других. Обстоятельства заставляют их принимать тот факт, что окружающие имеют полное право на свое мнение и одна и та же проблема, может иметь правильное решение, но в разном контексте.

Современен обучающихся убеждение в том, что они готовы принять на себя выбор и быть готовыми отвечать за взгляды, которых они придерживаются. Постепенно они учатся:

- различать ложь и истину;
- терпимости с окружающим;
- к самостоятельности определения и выбора позиции и несение на нее ответственности.

Особенностью современного обучающегося является то, что он:

- постоянно находится в постоянном поиске в рамках учебной деятельности, развивает навыки самоанализа;
- учиться принимать во внимание теоретические и практические подтверждения в спорных вопросах.

Сегодняшние обучающиеся стремятся не только получить знания, умения и навыки, но и находятся в постоянном поиске новых знаний в рамках изучаемых дисциплин, стремиться самостоятельно, анализировать узнаваемые новые факты и теории, что способствует не только более глубокому и полному изучению дисциплин читаемого курса, но и дает им преимущества в дальнейших профессиональной деятельности [4].

Но нельзя забывать и про тех обучающихся, которые имеют слабый уровень подготовки, они не стремятся получать новые знания, анализировать их и находить наиболее приемлемые пути их решения. Такой категории свойственно:

- ограниченное получение только подтвержденных положений;
- они не стремятся к решению проблемных вопросов.

В связи с этим происходит условное деление на уровни самостоятельной познавательности, такие как:

- обучающиеся стремящиеся к репродуктивно-воспроизводящей деятельности;
- обучающиеся стремящиеся к творческо-исследовательской деятельности.

Не стоит забывать и про тот факт, что личность обучающегося определяется и характеризуется его индивидуальными и неповторимыми свойствами.

Личность стоит рассматривать как системы отдельно взятых отношений, а именно:

- дружеские;
- любовные;
- семейные;
- производственные;
- политические и т.д.

Важно помнить и учитывать тот факт, насколько глубоко личность погружена в социальный мир общественных отношений.

Научно доказано, что индивидуальность каждого человека определяется такими составляющими:

- интеллектуальность;

- мотивационность;
- эмоциональность;
- наличие волевых качеств;
- практичностью;
- самостоятельностью;
- саморазвитием;
- самореализацией;
- саморегулированием.

Принимая во внимание все выше перечисленные составляющие, формируется одно из перспективных направлений развития индивидуальных особенностей каждого из обучающегося, позволяет не только направить, но и в дальнейшем развить его личностные качества, как в учебной деятельности, так и в научной и спортивной.

Следует отметить, что профессорско-преподавательский состав должен помнить и принимать во внимание, в рамках образовательной деятельности и в воспитательном процессе, индивидуальные особенности обучающихся в их личностном контексте.

Индивидуальные особенности, как правило, выражаются в их способностях к мышлению: творческое, теоретическое, наглядное, эмпирическое, дивергентное, конвергентное.

В качестве ума:

- гибкость;
- оригинальность;
- логичность;
- критичность и т.п.

В познавательной активности:

- желание и способность в правильности постановки вопросов;
- находить противоречия и проблемные высказывания;
- умение отстаивать свою точку зрения, подкрепляя ее фактами и доказательствами.

В рамках познавательной активности проявлять: внимательность, память и воображение, чтобы более полно оценить сложившуюся ситуацию.

В рамках общеучебных умений обладать способностями конспектирования, решения задач, готовности к любому виду выступления и дискуссии.

Выводы. Интеллектуальная направленность обучающегося должна проявляться во всех выше перечисленных особенностях индивидуального развития, а также должна присутствовать оригинальность и неповторимость при их совместном использовании, показывать темп саморазвития и самопознания.

Обучающиеся должны проявлять свою мотивационную потребность, где основным мотивом должно выступать не только получение диплома, но и желание в продолжение образования в рамках выбранной профессии с целью повышения уровня своих знаний, умений и навыков, что бесспорно позволит им стать высококвалифицированными специалистами и востребованными на рынке труда.

Литература:

1. Дейкун, Д.Г. Использование электронных учебных курсов в образовательном процессе. Том Часть I / Д.Г. Дейкун, В.А. Турчин // Современная педагогика и научные исследования в образовательной организации высшего образования: Сборник докладов очно-заочной научно-методической конференции, Кострома, 04 марта 2023 года. – Кострома: Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования Военная академия радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко. – Министерства обороны Российской Федерации, 2023. – С. 322-331

2. Тойшева, О.А. Учебные дискуссии и особенности их проведения в рамках дисциплин профессионального цикла / О.А. Тойшева, О.Б. Александрова, В.А. Агафонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80(1). – С. 305-308

3. Тойшева, О.А. Некоторые аспекты педагогического воспитания обучающихся военного вуза / О.А. Тойшева, О.И. Савина // Актуальные проблемы развития вооружения и военной авиационной техники (вертолетов): Сборник материалов IV Международной военно-научной конференции, посвященной памяти конструкторов вертолетов М.Л. Миля и Н.И. Камова. – Сызрань, 09 ноября 2023 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. – С. 377-381

4. Турчин, В.А. Повышение мотивации изучения математики и информатики в рамках военно-научной работы обучающихся / В.А. Турчин, Г.И. Дейкун, Д.Г. Дейкун // Современные информационные технологии в управлении: Сборник публикаций по итогам III межвузовской научно-практической конференции, Москва, 22 мая 2024 года. – Москва. Военный университет, 2024. – С. 110-117

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Токарева Марина Александровна

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);

аспирант Альт Александр Владимирович

Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены теоретические и практические аспекты проблемы подготовки студентов вуза к реализации инновационных технологий экологического образования. Анализируются литературные источники, на основе которых раскрываются основные характеристики определения процесса подготовки, инновационные технологии, профессиональное образование, экологическое образование, компетентностный подход. Рассмотрены проблемы возникающие в процессе преподавания экологического образования. Анализ практического опыта работы позволил обосновать, что, в связи с этим требуется постоянное совершенствование методики преподавания дисциплины «Экологическое образование», развитие учебно-методической базы, расширение связей с практической деятельностью будущих специалистов по реализации инновационных технологий в экологическом образовании. Авторская позиция

заключается в том, что поскольку процесс обучения двусторонний, то его эффективность может быть повышена только тогда, когда высокое содержание внедрения инновационных технологий и методическое мастерство преподавателя по управлению обучающимися сочетаются с учебными возможностями студентов. Использование инновационных технологий в экологическом образовании позволяет повысить мотивированность студентов, ибо они видят связь с практикой, решать задачи интересно, причем значительно интересней, чем просто пересказывать теоретический курс.

Ключевые слова: процесс подготовки, инновационные технологии, педагогические технологии, информационные технологии, профессиональное образование, экологическое образование.

Annotation. The article presents theoretical and practical aspects of the problem of preparing university students to implement innovative technologies in environmental education. The article analyzes literary sources, on the basis of which the main characteristics of the definition of the training process, innovative technologies, professional education, environmental education, and competence-based approach are revealed. The problems arising in the process of teaching environmental education are considered. The analysis of practical work experience made it possible to substantiate that, in this regard, it is necessary to constantly improve the methodology of teaching the discipline "Environmental Education", develop the educational and methodological base, expand links with the practical activities of future specialists in the implementation of innovative technologies in environmental education. The author's position is that since the learning process is two-sided, its effectiveness can be increased only when the high content of the introduction of innovative technologies and the teacher's methodological skills in managing students are combined with the educational capabilities of students. The use of innovative technologies in environmental education can increase the motivation of students, because they see the connection with practice, solving problems is interesting, and much more interesting than just retelling the theoretical course.

Key words: training process, innovative technologies, pedagogical technologies, information technologies, professional education, environmental education.

Введение. Современная высшая школа пока не в полной мере ориентирована на формирование ключевых компетенций, так как смысл компетентностного образования заключается в том, чтобы обучающиеся на разных предметах овладевали однотипными умениями, в первую очередь, методологическими (овладение методами научного познания).

Экологическое образование и воспитание молодого поколения является одним из основных направлений государственной политики в области охраны окружающей природной среды. Эколога-правовое образование, будучи самостоятельным направлением и непрерывной составляющей экологического образования в целом, выступает и как вариативная часть педагогического образования. Учебная дисциплина «Экологическое образование» относится к числу тех учебных дисциплин, которые в обязательном порядке должны преподаваться не только в высших, но и в средних специальных педагогических учебных заведениях.

Изложения основного материала статьи. Экологическое образование представляет собой процесс обучения, воспитания, развития личности и населения, самообразования и накопления опыта, направленный на формирование ценностных ориентаций, поведенческих норм и специальных знаний по охране окружающей среды, природопользованию и обеспечению экологической безопасности [1].

Одной из проблем, возникающих в процессе преподавания экологического образования, является достаточно большой объем нормативно-правовой базы этой отрасли законодательства. Задача преподавателя – дать полное, целостное представление об источниках экологического права – является достаточно сложной, если принять во внимание большое количество не только законов, но и подзаконных нормативных актов в области охраны окружающей среды, постоянно растущее число так называемых экологизированных нормативных актов, противоречивость и изменчивость экологического законодательства. Важно не только представить студентам классификацию источников, но и дать представление об их динамике и характере взаимодействия.

Базисные изменения общественных отношений предполагают столь же существенные изменения и в преподавании названной учебной дисциплины. Поскольку преподаватель несет ответственность за уровень подготовки будущих специалистов, его задача сегодня заключается в том, чтобы помочь студенту осознать свои возможности и создать условия для эффективного развития личности. При этом студент – уже не объект в образовательном процессе, а субъект саморазвития, мотивированный на личностный рост, самоорганизацию, самоуправление. Преподавателю важно добиться у студентов их личной заинтересованности в приобретаемых знаниях по основам экологического образования, которые могут и должны пригодиться им в дальнейшей работе. Для этого необходимо комплексно использовать индивидуальные и групповые формы взаимодействия преподавателя со студентами, шире применять активные методы обучения – видеотренинги, деловые игры, что составит основу оптимального развития профессионально значимых качеств у будущих специалистов [2].

В нашем исследовании мы ставили задачу подготовки студентов вуза к реализации инновационных технологий экологического образования.

В современной педагогике выделяют следующие инновационные технологии: здоровьесберегающие; проектной деятельности; исследовательской деятельности; информационно-коммуникационные; личностно-ориентированные; составление портфолио дошкольника/ученика и воспитателя/учителя; игровые; ТРИЗ; дистанционное обучение [3].

Изучение экологического образования и восприятие этой учебной дисциплины студентами в большей степени затруднено оттого, что данная учебная дисциплина преподается, например в Алтайском государственном педагогическом университете, на втором курсе, когда базовой подготовки студентов для понимания предмета недостаточно. Экологическое образование является комплексной отраслью права, что обуславливает комплексный характер дисциплины «Экологическое образование».

Особо следует остановиться на проблеме практического применения теоретических знаний. Решение практических задач усложняется несовершенством методической базы по данной дисциплине. Конечно, многое зависит от самого преподавателя, его опыта и профессионализма в подготовке к семинарским занятиям. Однако разработанных практикумов по данной дисциплине нет: необходимость постоянного обновления заданий в связи с частыми изменениями в экологическом законодательстве не способствует широкой разработке таких практикумов. Например, приобретенный в текущем году университетом практикум по курсу «Экологическое образование» совершенно не отвечает задачам изучения дисциплины на семинарских занятиях, т.к. не содержит ни вопросов к темам, изучаемым в курсе, ни составленных задач по соответствующей тематике, а представляет лишь набор вопросов по темам с различными вариантами ответов и списком правильных ответов в конце практикума. Такой труд нельзя назвать не только практикумом, но даже сборником тестовых заданий.

Следовательно, преподавателям для реализации компетентностного подхода требуется использовать в своей деятельности такие исследовательские задания обучающимся, которые не всегда имеются в их учебных пособиях [8; 9].

Вопрос методического обеспечения данной дисциплины представляется актуальным и в связи с переходом вузов на практико-ориентированный подход. В основе проблемного обучения должны лежать психолого-педагогические концепции активного усвоения учебного материала. Возникает необходимость повышать эффективность использования учебной и другой научной литературы по дисциплине при самостоятельной подготовке студентов к семинарским занятиям [7]. Нетрадиционные, более интересные формы проведения занятий значительно активизируют работу студентов, позволяют им анализировать, сопоставлять, делать выводы, творчески подходить к добычанию знаний, способствуют саморазвитию [10; 12]. При сокращении часов аудиторных занятий внимание следует обращать на наиболее сложные и проблемные вопросы курса, выделяя время для решения практических и ситуационных задач.

Формирование исследовательской компетенции обучающихся в данном направлении будет способствовать формированию и других компетенций [4; 11]. К числу таких компетенций относится развитие основ информационной культуры – умений работать со справочно-библиографическим аппаратом библиотеки, а также со специализированными образовательными серверами, содержащими информацию по многим учебным дисциплинам и направлениям образовательной деятельности, анализа учебных текстов с точки зрения оценивания по различным позициям явлений природы и общества. Информационная культура определяет целостную готовность студента осваивать новый образ жизни в условиях вузовского обучения на информационной основе [5; 13].

Проблемой преподавания экологического образования является недостаточный объем аудиторных часов, выделяемых на изучение данной дисциплины, в рамках которых студенты знакомятся лишь с общими вопросами правового регулирования охраны окружающей среды. Отсутствие специализации по экологическому праву не способствует повышению интереса студентов к предмету: наиболее интересные и с теоретической, и с практической точек зрения вопросы природоресурсного права остаются за рамками изучения дисциплины. Невозможность вуза обеспечить чтение специальных курсов с целью более углубленного изучения дисциплины обуславливает незначительность выбора студентами тем дипломных проектов по экологическому образованию [6].

Поставленные в рамках экологического образования как изучение науки экологии рассматривается как необходимое, но недостаточное условие формирования экологической культуры, задачи носят глобальный характер: сохранение биологического разнообразия, предотвращение изменений климата, сохранение особо охраняемых природных территорий, проблемы обеспечения экологической безопасности. В связи с этим требуется постоянное совершенствование методики преподавания дисциплины «Экологическое образование», развитие учебно-методической базы, расширение связей с практической деятельностью будущих специалистов по реализации инновационных технологий в экологическом образовании.

Выводы. Все вышесказанное позволяет отметить основные достоинства подготовки студентов вуза к реализации инновационных технологий экологического образования:

1. Использование инновационных технологий в экологическом образовании позволяет повысить мотивированность студентов, ибо они видят связь с практикой, решать задачи интересно, причем значительно интересней, чем просто пересказывать теоретический курс.

2. Это наиболее эффективный способ обучения. Всем известна продуктивность самостоятельной работы студента (усваивается 70% информации), тогда как после лекций остается 5-10%.

3. Обеспечивается познание экологического образования на проблемном уровне, приобретаются углубленные знания по предмету и вышеназванные умения.

4. Использование инновационных технологий и методик развивающего обучения в экологическом образовании: при решении задач развиваются мышление, память, речь и т.п. Нередко студентам предлагается самостоятельно смоделировать механизмы решения конкретных конфликтов, реально существующих эколого-правовых проблем. При этом они обучаются самостоятельно мыслить, вырабатывать и отстаивать свою позицию в дискуссии, аргументировать ее точными ссылками на нормативные источники.

5. Использование инновационных технологий способствует формированию положительного отношения к действительности, формированию своей гражданской позиции, что необходимо каждому человеку, педагогу – в особенности.

Поскольку процесс обучения двусторонний, то его эффективность может быть повышена только тогда, когда высокое содержание внедрения инновационных технологий и методическое мастерство преподавателя по управлению обучающимися сочетаются с учебными возможностями студентов.

Поэтому одним из главных критериев эффективности деятельности педагогических вузов является готовность выпускников к выполнению своих профессиональных обязанностей на требуемом уровне. На наш взгляд, вопрос подготовки студентов высших учебных заведений к внедрению инновационных технологий экологического образования в Алтайском государственном педагогическом университете имеет большое значение.

Литература:

1. Барина, Н.Г. Теоретические и практические вопросы развития образовательного пространства высшего учебного заведения в контексте компетентностно-ориентированного обучения / Н.Г. Барина // В сборнике: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием "Развитие образовательного пространства региональных вузов в системе координат приоритетных проектов РФ: лучшие практики". сборник материалов. Алтайский государственный университет. – 2018. – С. 628-636

2. Баянкин, О.В. Социально-педагогические условия реализации дистанционного обучения в образовательной среде института физической культуры и спорта / О.В. Баянкин, Т.А. Киспаев // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5(72). – С. 256-260

3. Желонкин, В.В. Практический опыт использования инновационных педагогических технологий в образовательном процессе Барнаульского юридического института / В.В. Желонкин, А.Г. Завгородний // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 3(166). – С. 457-459

4. Заяц, Ю.С. Ресурсы межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов / Ю.С. Заяц // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2024. – № 2(59). – С. 31-37

5. Казанцева, В.В. Теоретические аспекты реализации модели формирования профессиональной направленности студентов в процессе социокультурного воспитания / [В.В. Казанцева]; Под науч. ред. С.А. Ан. // В сборнике: Модели инкультурации в образовании. Материалы международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 138-144

6. Клименко, О.А. Профессиональное образование как источник формирования и развития личности / О.А. Клименко, Э.А. Каминская, А.А. Клименко // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 75(4). – С. 73-76

7. Мансурова, Н.А. Теоретические и практические предпосылки стимулирования познавательной активности студентов в процессе обучения / Н.А. Мансурова // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. – 2005. – № 9. – С. 144-148

8. Попова, Н.В. Компетентностная модель формирования профессиональной направленности личности педагога: практика реализации / Н.В. Попова // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2019. – № 1. – С. 35-45
9. Попова, Н.В. Теоретические и практические предпосылки реализации компетентностной модели формирования профессиональной направленности личности педагога / Н.В. Попова // В книге: Теоретические и практические (методические) аспекты профессиональной подготовки педагогов: компетентностный подход. Ялта. – 2018. – С. 132-137
10. Свиридова, Г.Ф. Проблемы организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза и пути их решения / Г.Ф. Свиридова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2(39). – С. 21-25
11. Тимошенко, А.Ю. Использование технологий дистанционного обучения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза / А.Ю. Тимошенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-4. – С. 203-205
12. Тимошенко, А.Ю. Профессионализация образовательного процесса в педагогическом вузе / А.Ю. Тимошенко // В сборнике: Психологическое здоровье и психологическая культура в современном Российском образовании. материалы V всероссийской научно-практической конференции: посвящается 80-летию АлтГПА. – 2013. – С. 201-204
13. Тимошенко, А.Ю. Основные направления реализации профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в системе высшего профессионального образования / А.Ю. Тимошенко // В сборнике: Всероссийские педагогические чтения «Педагогическое наследие Степана Павловича Титова». Сборник материалов. – Барнаул, 2010. – С. 336-337

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Толкова Наталья Михайловна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

старший преподаватель Енова Ирина Владимировна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

студент Иванцова Анна Михайловна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

СЕНСОМОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ И ЕГО РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Авторы статьи рассматривают проблему сенсомоторного развития детей дошкольного возраста. В статье определены задачи сенсомоторного развития дошкольников. Авторы провели анализ сенсомоторного развития детей дошкольного возраста, выявили, что оно является ключевым в формировании личности ребенка и взаимосвязано с познанием и взаимодействием явлений окружающей действительности. В статье выделены особенности формирования ориентировочных действий в раннем возрасте, а также представлений о свойствах предметов. Авторы рассматривают творческую деятельность детей раннего возраста как одну из основных при знакомстве с сенсорными эталонами. В статье рассмотрены нетрадиционные техники рисования, применяемые для развития творческого потенциала детей раннего дошкольного возраста. Авторы статьи определяют главенствующую роль сенсомоторного развития детей раннего для всестороннего развития.

Ключевые слова: дошкольный возраст, сенсомоторное развитие, дошкольное образование, детский сад, всестороннее развитие, раннее детство, личность ребенка.

Annotation. The authors of the article consider the problem of sensorimotor development of preschool children. The article identifies the tasks of sensorimotor development of preschoolers. The authors conducted an analysis of the sensorimotor development of preschool children, revealed that it is key in the formation of a child's personality and is interconnected with cognition and interaction of phenomena of the surrounding reality. The article highlights the features of the formation of orientation actions at an early age, as well as ideas about the properties of objects. The authors consider the creative activity of young children as one of the main ones when getting acquainted with sensory standards. The article discusses non-traditional drawing techniques used to develop the creative potential of children of early preschool age. The authors of the article define the dominant role of sensorimotor development of young children for comprehensive development.

Key words: preschool age, sensorimotor development, preschool education, kindergarten, comprehensive development, early childhood, child's personality.

Введение. Сенсомоторное развитие это процесс, которому необходимо уделить особое внимание, так как он является «основой» формирования более сложных навыков, которыми должен овладеть ребенок дошкольного возраста. Сбои и нарушения в данном процессе могут привести к сложностям, связанные с задержкой психического и речевого развития, навыками самообслуживания, когнитивными способностями.

Целью статьи «Сенсомоторное развитие и его роль в становлении личности детей раннего и дошкольного возраста» является теоретический анализ сенсомоторного развития детей раннего и дошкольного возраста для всестороннего развития.

Изложение основного материала статьи. Сенсомоторика – это взаимокоординация сенсорных и моторных компонентов деятельности. Для глубокого понимания данного понятия необходимо проанализировать его составные элементы. Под термином «сенсорика» понимается восприятие внешних раздражителей с помощью органов чувств, что можно охарактеризовать как чувственное познание окружающего мира [2]. В то же время моторика представляет собой двигательную активность организма или отдельных его частей. Выделяются два типа моторики: крупная и мелкая. Крупная моторика отвечает за перемещение тела в пространстве, задействуя крупные группы мышц, тогда как мелкая моторика связана с манипуляциями с предметами, осуществляемыми с помощью мышц рук.

Крупная и мелкая моторика находятся в тесной взаимосвязи, образуя единое целое и развиваясь параллельно, поскольку многие действия требуют координации обоих типов двигательной активности [4].

Основные задачи сенсомоторного развития включают:

1. Формирование представлений о физических свойствах предметов.
2. Развитие мелкой и крупной моторики.
3. Улучшение функций органов чувств.
4. Стимулирование когнитивных процессов.

Сенсомоторное развитие представляет собой важнейший аспект формирования личности ребенка. Оно непосредственно связано с процессом познания и взаимодействия с предметами и явлениями окружающего мира. Полное понимание объектов формируется через зрительные, слуховые и осязательные контакты, а также посредством различных действий с этими предметами. Более того, сенсомоторное развитие служит основой для умственного, физического, эмоционального и социального роста, а также способствует развитию творческих способностей. По этой причине оно считается одной из приоритетных задач дошкольного образования и должно начинаться с первых дней жизни, когда ребенок только начинает осваивать окружающий мир, особенно в раннем детстве (период от 1 до 3 лет), который является критически важным для его развития [3]. Это этап, характеризующийся высокой динамикой физического и психического роста. На данном этапе развития у детей преобладает восприятие, в частности, формируется предметное восприятие как основная познавательная функция. Также наблюдается увеличение двигательной активности, и действия ребёнка начинают носить целенаправленный характер. В первые годы жизни ребенок осваивает множество движений, которые со временем становятся более уверенными. В этот период важно поддерживать развитие моторных навыков ребенка с помощью разнообразных игр и упражнений.

Одной из ключевых характеристик раннего детства является появление новых форм внешних ориентировочных действий [1]. На начальном этапе это проявляется через процесс примеривания, а впоследствии — через визуальное сопоставление объектов. Ребенок начинает сравнивать предметы, выявляя их сходства и различия по таким параметрам, как размер, цвет и форма. Например, он может выбрать из нескольких кубиков тот, который идеально подходит по размеру к отверстию в коробке. Это свидетельствует о развитии абстрактного мышления, а также о навыках сравнения и анализа. Важно отметить, что переход от примеривания к визуальному сопоставлению происходит постепенно.

С развитием ориентировочных действий у ребенка также формируется понимание свойств предметов. Он способен ощупывать объекты и осознавать их физические характеристики. Ребенок начинает осознавать, что разные предметы обладают различными свойствами, и эти особенности влияют на способы взаимодействия с ними. Однако, особо важно подчеркнуть, что освоение свойств предметов напрямую связано с их значимостью в практической деятельности ребенка. Свойства малозначимых предметов, не играющих особой роли в его повседневной жизни, могут усваиваться медленнее.

Творческая деятельность занимает важное место в формировании сенсомоторных навыков в раннем детстве, поскольку в ходе этой активности дети знакомятся с сенсорными эталонами. С учетом возрастных особенностей, становится очевидным, что маленьким детям сложно раскрывать свой творческий потенциал с помощью традиционных методов. Поэтому педагоги часто прибегают к нетрадиционным техникам рисования в работе с малышами:

1. Рисование пальчиками. Эта методика является доступной и чрезвычайно увлекательной для детей. Для её реализации необходимы лишь краски и лист бумаги, а сам процесс окунания рук или пальцев в краску вызывает у малышей множество ярких эмоций. Кроме того, данная техника обладает терапевтическим эффектом.

2. Рисование мятой бумагой. Даже подготовка к этому занятию становится необычной и интересной. Эта техника была известна несколько столетий назад, но со временем отошла в тень. Ею пользуются не только маленькие дети, но и опытные художники, создающие работы в стиле ретро.

3. Рисование песком (пескография) представляет собой технику, способствующую детям в освобождении от избыточной негативной энергии и успокоению психического состояния. Одним из значительных преимуществ песочного рисования являются уникальные характеристики песка – его сыпучесть, мягкость и приятная текстура, которые оказывают на человека заворачивающее воздействие.

4. Использование печаток из фруктов, овощей и пробок в качестве оттисков также имеет свои плюсы. Данная техника не требует наличия специальных навыков, что делает её доступной для всех, в том числе и для самых маленьких детей. Процесс творения принесет им огромное удовольствие и увлеченность.

5. Рисование с использованием ватных палочек методом «тычка» относится к нетрадиционным техникам и способствует поддержанию интереса к детальному труду, что обычно не характерно для дошкольников. Такие занятия положительно влияют на психоэмоциональное состояние ребенка, развивают его любознательность, а также способствуют формированию сенсорных эталонов и улучшению мелкой моторики.

Период раннего детства отмечается значительным ростом речевой и познавательной активности. Ребёнок исследует окружающий мир через ощущения, что является ключевым элементом его умственного и речевого развития [1]. Научные исследования подтверждают, что мелкая моторика, а также умственное и речевое развитие человека находятся в тесной взаимосвязи, поскольку речевые и двигательные центры головного мозга расположены в непосредственной близости. Выполнение различных упражнений, направленных на развитие мелкой моторики рук, оказывает положительное влияние на функционирование коры головного мозга. Уровень речевого развития прямо пропорционален степени совершенства тонких движений пальцев.

В дошкольный период работа по сенсомоторному развитию детей продолжается, причем её объем даже увеличивается, поскольку это является одним из ключевых факторов, определяющих готовность ребенка к дальнейшему обучению и подготовке к школе. Развитие сенсомоторных функций в раннем детстве и дошкольном возрасте происходит различными способами, однако их общая цель заключается в создании условий для накопления чувственного и двигательного опыта ребенка [6]. Ключевым условием данного процесса является его систематичность и регулярность. В детском саду занятия организуются с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, применяются как традиционные, так и современные методики, среди которых выделяются арт-терапия с использованием природных материалов, музыкотерапия и коврового рисования (комплекс игр-упражнений на ковролине, направленный на развитие сенсорных навыков). При этом особое значение имеет развивающая предметно-пространственная среда, созданная в детском саду. Согласно требованиям ФГОС ДО, образовательный процесс должен поддерживать игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, а также поощрять эксперименты с доступными детям материалами, такими как песок и вода [5]. Существенным аспектом является обеспечение двигательной активности, что включает развитие как крупной, так и мелкой моторики. Сенсорный уголок (или комната) должен быть оснащен всеми необходимыми материалами, способствующими формированию сенсорных эталонов, и использоваться как в организованной образовательной деятельности (в рамках взаимодействия детей и педагога), так и в процессе самостоятельной деятельности. В этой связи педагог обязан мотивировать детей к самостоятельной деятельности и разнообразным манипуляциям с предметами, направленным на ознакомление с их качествами и свойствами, а также с материалами, способствующими развитию мелкой моторики.

Важное место в сенсомоторном развитии занимает предметная деятельность, способствующая развитию мелкой моторики. В дошкольной образовательной организации организуются следующие виды игр:

1. Сортировка мелких предметов по различным свойствам и признакам.
2. Лепка из пластилина (глины, теста).
3. Плетение и нанизывание предметов на нитку/веревку.
4. Игры-шнуровки.
5. Аппликации из бумаги, природных материалов и ткани.
6. Работа с ножницами.

Игра представляет собой ключевую деятельность в дошкольном возрасте. Через игровую активность дети эффективно развивают свои навыки и осваивают сенсорные эталоны [2]. Дидактические игры, нацеленные на сенсомоторное развитие, могут сопровождать различные виды деятельности, такие как познавательно-исследовательская, продуктивная и свободная, а также проявляться в режимных моментах. Таким образом, восприятие должно стать неотъемлемой частью всей непрерывной образовательной деятельности, что способствует обогащению сенсорного и сенсомоторного опыта детей. Существенным аспектом в планировании и методике проведения занятий по сенсорному воспитанию является связь учебного процесса с закреплением полученных знаний и умений в повседневной жизни, например, во время прогулок и самостоятельной деятельности. Кроме того, как подвижные, так и малоподвижные игры играют значительную роль в сенсомоторном развитии, способствуя улучшению координации и двигательной активности.

При регулярных и систематических занятиях к моменту завершения дошкольного периода ребенок должен:

1. Уметь различать предметы по размеру.
2. Иметь представление о формах.
3. Различать вкусы и запахи.
4. Обладать начальными знаниями о массе.
5. Знать и уметь различать цвета.
6. Ориентироваться в пространстве.
7. Обладать хорошим физическим и речевым слухом.

Выводы. Таким образом, сенсомоторное развитие представляет собой важный процесс, которому следует уделять особое внимание в воспитании и обучении детей раннего и дошкольного возраста, поскольку оно тесно связано с когнитивными функциями, речевыми и физическими навыками, а также служит основой для дальнейшего обучения. Важно подчеркнуть, что именно с раннего детства необходимо обогащать чувственный и двигательный опыт ребенка.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. 3-е изд. / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2019. – 96 с.
2. Тихеева, Е.И. Дошкольный возраст: сенсорное развитие и воспитание / Е.И. Тихеева, О.Е. Морозова // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 5. – С. 54-55
3. Толкова, Н.М. Формирования коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья посредством применения игровых технологий / Н.М. Толкова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. научных трудов: – Ялта: РИО ГПА. – 2018. – № 58(3). – 380 с.
4. Толкова, Н.М. Применение инновационных технологий в работе с детьми раннего возраста / Н.М. Толкова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта, РИО ГПА, 2018. – № 61(3). – С. 308-310
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г. – URL: https://shkolastarotimoshkinskaya-r73.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/DetSad/FGOS_DO_v_deystvuyushey_redaktsii_s_17.02.2023.pdf (дата обращения: 14.01.2025)
6. Фролова, Е. Первые ступеньки творчества / Е. Фролова // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 1. – С. 56-61

Педагогика

УДК 373

кандидат педагогических наук, доцент Толкова Наталья Михайловна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат педагогических наук, доцент Калинина Ирина Геннадьевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат педагогических наук, доцент Патрушева Зоя Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (г. Владимир)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ

Аннотация. Авторы статьи рассматривают значение семейного воспитания детей раннего возраста. В статье выявлены особенности раннего развития детей. Авторы определили роль совместной деятельности и сотрудничества со сверстниками и взрослыми в раннем возрасте. В статье проведен анализ возникновения предметно-практической деятельности у детей раннего возраста, описаны особенности игровой деятельности в исследуемом периоде развития ребенка. В статье подробно рассмотрены особенности общения со сверстниками в период раннего возраста. Выявлены этапы коммуникативного взаимодействия со сверстниками и близкими взрослыми. В статье выявлена специфика характеристик семьи как социального института. Выделены функции семьи, влияющие на развитие ребенка раннего возраста.

Ключевые слова: ранний возраст, семья, семейное воспитание, социальный институт, общение, коммуникация, сверстники, близкие взрослые.

Annotation. The authors of the article consider the importance of family education of young children. The article identifies the features of early childhood development. The authors identified the role of collaborative activities and collaboration with peers and adults at an early age. The article analyzes the emergence of subject-practical activity in young children, describes the features of play activity in the studied period of child development. The article discusses in detail the features of communication with peers at an early age. The stages of communicative interaction with peers and close adults are revealed. The article reveals the specifics of the

characteristics of the family as a social institution. The family functions that influence the development of an early child are highlighted.

Key words: early age, family, family upbringing, social institution, communication, communication, peers, close adults.

Введение. С первых дней жизни ребенок становится частью семьи, которая играет центральную роль в его воспитании и обучении. Это мнение подтверждается рядом исследователей, включая Л.И. Аббасову, Е.Ю. Гаранину, а также Н.И. Знания, умения, полученные в семейной атмосфере, сохраняются и совершенствуются всю жизнь.

В период с 1 года до 3 лет происходит наиболее активное психическое и физическое развитие. В процессе взаимодействия с родными он осваивает первые знания, учится культурным нормам и накапливает ценный опыт, что помогает ему расти и развиваться. Эти факты также подтверждены исследованиями таких ученых, как Е.С. Белова, Г.В. Соколова, Е.О. Смирнова и других. Влияние стиля семейного воспитания на развитие ребенка стало предметом изучения в работах А. Адлера, Т.Л. Кузьмишиной, А.В. Орлова, Н.Н. Посысоева, Е.А. Соловьева и многих других авторов.

Тем не менее, в своей практике педагоги и психологи сталкиваются с серьезной проблемой: родители зачастую не обладают необходимыми психолого-педагогическими знаниями или имеют лишь ограниченное понимание значимости выбора стиля семейного воспитания и его воздействия на личностное формирование ребенка. В связи с этим перед специалистами, работающими в образовательных учреждениях, возникает задача: каким образом можно повысить уровень компетентности родителей в области семейного образования?

Статья «Теоретические аспекты воспитания детей раннего возраста в семье» нацелена на теоретический анализ влияния семейного воспитания на всестороннее развитие личности ребенка.

Изложение основного материала статьи. Период раннего развития – один из основных этапов жизни человека, когда у него формируются важные навыки взаимодействия с обществом. Этот возрастной интервал, охватывающий время с рождения и до 3 лет, отмечен Э.А. Шахбаззاده. Согласно исследованиям ученых, работающих в этой области, и их трудам. Зершиковой, в данный временной промежуток закладываются основы личностного, психического и физического развития ребенка.

Е.О. Смирнова акцентирует внимание на том, что «к началу раннего возраста ребенок, стремясь к самостоятельности и независимости от взрослых», тем не менее сохраняет с ними связь как на объективном уровне (из-за необходимости в практической поддержке), так и на субъективном (в связи с потребностью в одобрении, похвале и участии со стороны взрослого)» [2]. Совместная деятельность, представляющая собой взаимодействие, создает новые возможности для развития, способствующие разрешению данного противоречия. В процессе этого взаимодействия взрослый активно участвует в действиях подопечного, что обеспечивает ему необходимое внимание.

Новый вид детской активности отражает изменения в обществе, наблюдаемые по мере взросления. Деятельность ребенка начинает принимать предметный характер по мере освоения методов коммуникации с окружающим миром. В раннем возрасте дети особенно активно учатся использовать окружающие объекты. К концу этого этапа они могут обращаться с повседневными вещами и взаимодействовать с игрушками, что приводит к разграничению между игрой и реальной активностью. Гальперина выделяются два вида практических действий: первое – это действие, осуществляемое рукой; второе – действие, в котором задействованы рука и предмет, что подразумевает адаптацию к объекту. Орудие, как новая реальность, становится доступным малышу в ходе освоения операций с ним. На протяжении первых лет жизни восприятие малыша тесно связано с его манипуляциями с предметами. Он способен верно определить цвет, размер и форму предмета, когда это необходимо для выполнения определенного действия, в то время как в иных ситуациях восприятие может быть менее четким и точным. Некоторые из действий, которые совершает ребенок на начальных стадиях своего развития, можно считать проявлением его мыслительной деятельности. Эти примеры иллюстрируют взаимоотношения между объектами и явлениями. Мышление, проявляющееся в ориентировочно-исследовательской активности малыша, выражается в наглядно-действенном процессе.

На втором году жизни малыша, его речь начинает переходить от довербальной к автономной форме, слова выполняют указательную функцию, так как напрямую связаны с ситуациями, которые ребенок воспринимает. Важно отметить, что значения слов на этом этапе еще не являются устойчивыми. Примерно в возрасте 18 месяцев наблюдается значительное увеличение активного словаря и рост интереса к языку. Формирование настоящих слов происходит в ходе предметного общения с людьми, которые окружают ребенка. Этот процесс происходит поэтапно: сначала ребенок обращает внимание на предмет, затем на человека, наконец, на само слово. Употребление слов следует аналогичной логике, как и процесс освоения орудийных действий [4].

Грамматическую структуру языка ребенок начинает активно осваивать к третьему году жизни. Овладение этой структурой позволяет ему выражать отношения между предметами, которые находятся вне его непосредственного восприятия. Регулятивные и коммуникативные функции речи у детей развиваются взаимосвязано: задержка в развитии одной из этих функций может негативно сказаться на развитии другой. Первым этапом формирования произвольности у детей, в ходе которого происходит отделение слова от взрослого, считается овладение словом.

В раннем детстве игровая деятельность обладает определенными особенностями. К 2 годам игровая деятельность носит процессуальный характер: игровые действия представляют собой отдельные акты, не связанные между собой и отличающиеся стереотипностью. Дети не понимают, что они играют, а просто взаимодействуют с окружающими их предметами. К двум годам игра начинает отделяться от практических действий, превращаясь в особую форму деятельности. Отделяясь от манипулятивных действий, игра обретает для малыша уникальное содержание и уникальную логику своего развития. Формирование игровых замещений происходит в процессе совместных игр со взрослыми. Этот процесс можно рассматривать как преобразование совместных действий с родителями в индивидуальные действия ребенка, в рамках которого он находит новые методы взаимодействия с окружающими его объектами и развивает собственные методы замещения.

В период между 2 и 3 годами жизни у детей происходят значительные изменения в характере игры: увеличивается интерес к игре, меняется содержание игровых действий, а также активизируется фантазия. Творческие способности, которые проявляются у малышей в трехлетнем возрасте, можно считать первыми признаками креативности [5].

В рассматриваемом периоде формируется важная сфера жизни ребенка – взаимоотношения с ровесниками. Этот процесс проходит через несколько этапов. После того как ребенку исполняется два года, он начинает проявлять интерес к сверстникам, стремится привлечь их внимание, а также показать свои достижения. К трем годам малыш становится более чувствительным к взаимоотношениям с окружающими, что способствует окончательному становлению потребности в коммуникации с ними. Взаимодействие на начальной стадии носит чувственный характер, проявляясь в непосредственности, раскрепощенности и отсутствии жестких норм. Одной из ключевых характеристик данного этапа является подражание действиям и движениям партнера. К трем годам у малыша усиливается желание быть независимым от родителей, что находит свое выражение в кризисе трех лет. Основные признаки этого кризиса включают негативизм,

упрямство, строптивость и своеволие, а также протест против окружающих. За этим кризисом стоят значимые личностные изменения, такие как формирование системы «Я» и самооценки, что знаменует начало нового периода жизни – дошкольного детства.

Таким образом, предметно-манипулятивная деятельность занимает важнейшее место в становлении личности малыша. В ходе этой активности происходят значительные изменения, особенно важной из которых является умение говорить. Умение дошкольника воспринимать информацию интегрируется с действием, проявляясь в наглядно-действенной форме. К трем годам у детей происходит разделение между деятельностью практической и игрой. Формирование игровых действий и речи у дошкольников способствует появлению игровых замещений, где новые наименования знакомых объектов определяют способы их использования в игровом контексте. Формирование игровых замещений служит основой для возникновения новой формы игровой деятельности, которая становится приоритетной на следующем этапе взросления малыша.

В.А. Петровский считает, что семья представляет собой многоаспектную и в то же время целостную систему, в которой осуществляется взаимодействие между родителями и детьми, основанное на синтезе взрослых и детских миров. В области дошкольной педагогики Е.Ю. Гаранина рассматривает семью как социально-педагогическую среду, в которой осуществляется воспитание детей.

Ростовская Т.К. выделяет несколько специфических характеристик семьи как социального института:

1. Семья, как социальный институт, имеет стабильную и структурированную организацию, состоящую из двух или более членов.

2. Семья функционирует как саморегулирующаяся система, в которой её участники формируют культуру взаимодействия, поддерживают жизненные ценности и разрешают возникающие внутренние конфликты.

3. Институт семьи, взаимодействуя с другими социальными институтами, представляет собой союз, признанный и одобренный социумом.

Согласно данным Л.И. Аббасовой [1], можно выделить несколько ключевых направлений деятельности института семьи:

- детородная функция, основная задача которой заключается в размножении;
- воспитательная функция, охватывающая процесс воспитания и социализации детей, а также поддержку семейных ценностей;
- хозяйственно-бытовая функция, связанная с организацией повседневной жизни и заботой о родных;
- экономическая функция, обеспечивающая материальные нужды всех родных;
- социальный контроль, направленный на поддержание гармоничных отношений внутри ячейки общества;
- нравственная функция, способствующая развитию личностных качеств родных;
- досугово-эмоциональная функция, предполагающая организацию досуга и поддержание эмоционального благополучия родных.

Среди упомянутых функций ключевой является социализация, которую авторы рассматривают как процесс воспитания молодежи для успешной интеграции в общество. Это, в свою очередь, содействует воспроизводству общественного устройства через передачу определенных норм и ценностей. В контексте рассматриваемой проблемы обратимся к ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [6], где в 44 статье подчеркивается, что родители имеют первоочередное право на его обучение и воспитание.

Для более глубокого понимания степени выполнения различных функций семьями полезна их классификация. Обобщая существующие типологии, Т.К. Ростовская [3] выделила ряд параметров для классификации семей. Мы остановимся на некоторых из этих параметров в рамках нашего исследования.

– По составу семьи выделяют: неполную, полную, отдельную простую супружескую семью, сложную родственную семью.

– По количеству детей выделяют: бездетную, однопдетную, малодетную (с двумя детьми), многодетную (с тремя и более детьми).

– Типы семей по структуре лидерства: авторитарная (матриархальная, патриархальная); демократическую (состоящую из эгалитарной (равноправной) супружеской пары).

– По уровню функциональности выделяют: благополучную, семью группы риска, неблагополучную, асоциальную.

В своем исследовании Н.И. Демидова акцентирует внимание на том, что семья играет важную роль в формировании личности, и выделяет несколько основных тезисов:

1. Нравственное воспитание: необходимо проводить работу, направленную на привитие семейных ценностей, опираясь на личные примеры.

2. Эстетическое воспитание: важно поощрять детей к самовыражению в различных формах.

3. Трудовое воспитание: следует вовлекать детей в посильную работу по дому и самообслуживание; прививать уважительное отношение к работе, которую выполняют родители; развивать самостоятельность, дисциплину и ответственность.

4. Физическое воспитание: необходимо прививать детям основы ЗОЖ; вовлекать их в занятия спортом; заботиться о здоровье ребенка и способствовать снижению заболеваемости.

5. Познавательное формирование у детей системных представлений об окружающем мире.

Таким образом, семья представляет собой небольшую ячейку общества и один из ключевых социальных институтов, который обеспечивает социально-педагогическую среду для развития индивида. В процессе семейного воспитания у детей складывается восприятие социальных норм, накапливается жизненный опыт, а также развиваются коммуникативные способности и навыки взаимодействия с окружающими. К основным направлениям семейного воспитания можно отнести нравственное, эстетическое, трудовое и физическое, а также познавательное развитие.

Выводы. Семья – это уникальный социальный институт, выполняющий роль посредника между индивидуумом и государством, а также транслятором основополагающих ценностей от одного поколения к другому. Одной из главных задач ячейки общества является обучение ребенка, его личностное становление, а также привитие ему определенных качеств и моральных устоев. Влияние на ребенка осуществляется не только через целенаправленное обучение, но и через атмосферу, царящую в ячейке общества.

Стиль воспитания является многофакторной категорией, обладающей условным характером и изменчивой природой. Проблематика влияния стиля воспитания на формирование личности занимает одно из центральных мест в психологии, где ячейка общества играет первостепенную роль, определяя становление характера личности. Стиль воспитания в семье представляет собой уникальную манеру общения взрослых с детьми. При этом стиль воспитания в конкретной семье определяется родителями, их собственным воспитанием, уровнем образованности, культуры и личных качеств.

Литература:

1. Аббасова, Л.И. Семья как институт воспитания и обучения детей дошкольного возраста / Л.И. Аббасова, И.В. Зотова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72(1). – С. 6-9
2. Основы психологии семьи и семейного консультирования / [Н.Н. Посысоева и др.]; под общ. ред. Н.Н. Посысоева. – М.: Юрайт, 2020. – 266 с.
3. Ростовская, Т.К. Семья в системе социальных институтов общества / Т.К. Ростовская. – М.: Юрайт, 2019. – 299 с.
4. Толкова, Н.М. Проблема общения детей раннего и младшего дошкольного возраста со сверстниками в условиях дома ребенка / [Н.М. Толкова, М.Н. Терентьева]; под общ. ред. Г.Н. Скударевой, О.А. Милькевич // Высшая школа педагогики для образования будущего: коллективная монография. – Орехово-Зуево, ГГТУ. – 2019. – С. 186-191
5. Толкова, Н.М. Применение инновационных технологий в работе с детьми раннего возраста / Н.М. Толкова // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА. – 2018. – № 61(3). – С. 308-311
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 [от 29.12.2012 г.]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения 03.01.2025)

Педагогика

УДК 373.24

доцент, кандидат психологических наук Тютюева Ирина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);

профессор, доцент, кандидат педагогических наук Филютин Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);

студент Жилина Дарья Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования

«Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Проблема ранней профориентации является одной из актуальных в современном мире. В «Концепции развития движения «Абилимпикс» в Российской Федерации на 2023-2030 годы» предусмотрен профориентационный фестиваль для детей – профориентационные мероприятия в рамках Чемпионата «Абилимпикс» для детей дошкольного и младшего школьного возраста, проводимое в игровой форме в рамках ранней профориентации. В статье обосновывается разрозненность и односторонность в понимании данной проблемы. На основе анализа научных публикаций последних лет, авторы приходят к выводу, что в них отражаются отдельные средства, технологии или формы ранней профориентационной работы. Авторы статьи определяют три обязательных компонента ранней профориентации: ознакомительный, мотивационный и деятельностный. С точки зрения деятельности-возрастного подхода авторы выделяют три этапа ранней профориентации: 0-3 года (эмоциональный), 3-7 лет (подготовительный), 7-11 лет (пропедевтический.). Статья посвящена организации профориентационной квест-технологии для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Мероприятие подготовлено в ФГБОУ ВО «ШГПУ» специалистами кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии и студентами-волонтерами обучающимися по направлению подготовки 44.03.03. «Специальное (дефектологическое) образование», а также специалистами дефектологами г. Шадринска, Курганской области. Данная форма работы с образовательными учреждениями, воспитывающими детей с речевыми нарушениями реализуется 4 года.

Ключевые слова: ранняя профориентация, старший дошкольник с нарушением речи, «Абилимпикс», компоненты, этапы ранней профориентации, «Город Мастеров».

Annotation. The problem of early career guidance is one of the most urgent in the modern world. The "Concept for the development of the Abilimpix movement in the Russian Federation for 2023-2030" provides for a career guidance festival for children – a career guidance event within the framework of the Abilimpix Championship for preschool and primary school children, held in a playful way as part of early career guidance. The article substantiates the fragmentation and one-sidedness in understanding this problem. Based on the analysis of scientific publications in recent years, the authors conclude that they reflect individual tools, technologies or forms of early career guidance. The authors of the article identify three mandatory components of early career guidance: introductory, motivational and activity-based. From the point of view of the activity-age approach, the authors distinguish three stages of early career guidance: 0-3 years (emotional), 3-7 years (preparatory), 7-11 years (propaedeutic.). The article is devoted to the organization of career guidance quest technology for older preschool children with speech disorders. The event was prepared by specialists of the Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology and volunteer students studying in the field of training 44.03.03. "Special (defectological) education", as well as specialists in defectology in Shadrinsk, Kurgan region. This form of work with educational institutions that educate children with speech disorders has been implemented for 4 years.

Key words: early career guidance, senior preschooler with speech impairment, «Abilimpics», components, stages of early career guidance, «City of Masters».

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2024 году по теме «Исследование принципов командной работы на Чемпионатах «Абилимпикс» (№ 16-379 от 2 мая 2024 г.)

Введение. В современный период в детских дошкольных учреждениях и семьях создаются благоприятные условия для успешной социализации детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в раннем и дошкольном возрасте. Важным аспектом становится ранняя профориентация детей с различными нарушениями, так как необходимо проектировать индивидуальный путь социализации, открывать их потенциальные способности и задатки, которые будут развиваться на следующих этапах образовательного процесса.

В своей статье А.А. Муратова подчеркивает, что «феномен ранней профориентации ребенка в современных условиях представляет собой устоявшуюся педагогическую категорию, отраженную в нормативных актах, таких как паспорт федерального проекта «Успех каждого ребенка» и ФОП ДОО. Значение дошкольного этапа в профессиональном развитии личности обосновывается исследованиями, которые выделяют периодизацию возрастного развития человека как субъекта труда. Основы ранней профориентации у детей дошкольного возраста связаны с характеристиками этого периода, такими

как: ведущая форма деятельности (игра), развивающий эффект, возникающий от вовлечения ребенка в различные виды деятельности, потребность в познании событий и явлений окружающей действительности, проявление творческих способностей и умение устанавливать причинно-следственные связи»[3].

Н.В. Иванова, М.А. Виноградова [1] формулируют понятие ранней профориентации следующим образом: это «система мероприятий, цель которых заключается в выявлении индивидуальных черт, умений и интересов ребенка, а также в оказании поддержки в изучении информации о профессиях, что служит основой для дальнейшего самостоятельного выбора профессионального пути». В нашем случае, при реализации задач ранней профориентации дошкольников с нарушениями речи важно соблюсти коррекционную направленность в работе. В таблице приведена система раннего профориентационного сопровождения детей с речевыми нарушениями в возрастном диапазоне от рождения до 10 лет.

Таблица 1

Система раннего профориентационного сопровождения детей с речевыми нарушениями

Возрастной диапазон	Этапы	Цели, задачи	Средства, виды деятельности
0-3	Предигра	Ознакомление с предметами трудовой деятельности, наблюдение за работой людей взрослого возраста	Наглядная, предметно-манипулятивная, игровая активность
3-7	Подготовительный	Формирование первичного восприятия о многообразии профессий и стремления к профессиональной деятельности, а также понимания ее организации	Игровая, коммуникативно-речевая, проектная, экспериментальная, конструктивная деятельность
7-10	Пропедевтический этап	Последовательное формирование профориентационных компетенций, обеспечивающих готовность к профессиональному образовательному выбору	Учебная, внеурочная, профориентационные мероприятия, экскурсионная деятельность экспериментальная на базах технопарков, кванториумов

При рассмотрении обозначенных этапов в таблице 1 важно обратиться к «Концепции организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения детей в условиях непрерывного образования», разработанной в центре профессионального образования [2]. В данной концепции подчеркивается, что профориентация для детей с речевыми нарушениями представляет собой длительный и постоянный процесс, который является важной задачей как для педагогов, так и для образовательных учреждений, семей и всего общества в целом. Согласно предложенному подходу, можно выделить несколько ключевых этапов в ранней профориентации таких детей.

Первый этап (эмоциональный) – этап предигры, где ведущими являются два вида деятельности: от 0-1 года – непосредственное эмоциональное общение со взрослым; с 1 года до 3 лет – ведущим видом деятельности является – предметно-манипулятивная деятельность, которую организуют родители ребенка или педагоги. В сознании ребенка закладывается, что взрослый трудится, работает, ребенок усваивать названия предметов и широкий спектр действий с ними.

Второй этап (подготовительный) с 3 до 7 лет – это период, когда у детей формируется позитивное восприятие работы взрослых. Ребенок знакомится сначала с близкими, доступными видами профессий, затем переходит к более широкому спектру современных профессий и профессий будущего. Он понимает структурные компоненты любого труда: цель труда, материал, орудия труда, трудовые операции, результат. На данном этапе важно активировать «профориентировочный рефлекс» у родителей, которые должны анализировать и определять индивидуальные профессиональные образовательные маршруты для детей с речевыми нарушениями. Им следует исследовать доступные пути получения профессионального образования в своем регионе, а также выяснить, какие специальные образовательные программы существуют для людей с инвалидностью и особыми образовательными потребностями в колледжах и университетах. Выявление познавательных и личностных направлений развития при выборе определенной профессии является ключевой задачей в рамках родительного программирования, которое оказывает влияние не только на профессиональный выбор и образование, но и на процессы последующего трудоустройства.

Третий этап (пропедевтический). Возрастная категория: дети младшего школьного возраста. Задача данного этапа заключается в воспитании положительного отношения к миру профессий – к различным видам трудовой деятельности и людям, которые работают. Важно воспитать любовь и ответственное отношение к труду, а также понимание его значимости в жизни как отдельного человека, так и общества в целом. Цель состоит в том, чтобы стимулировать интерес к миру профессий, включая те, которые связаны с деятельностью родителей и ближайших людей. На данном этапе у детей формируются начальные профессиональные навыки. Участвуя в деятельности, соотносимой с их возрастными особенностями и возможностями, они знакомятся с современными профессиями. В этот период важно знакомить детей с профессиями, которые будут востребованы в будущем, разъясняя, как профессии сегодняшнего дня могут трансформироваться с течением времени. Вовлечение детей в мир профессий может проходить через различные формы познавательной, игровой и общественно полезной работы, направленные на изучение актуальных и перспективных направлений трудовой деятельности. Здесь также целесообразно проводить мероприятия, ориентированные на практическое применение знаний.

Таким образом, мы подразумеваем, что ранняя профессиональная ориентация дошкольников и младших школьников представляет собой систему мероприятий, которую можно структурировать следующим образом:

1. Ознакомительный компонент. Ориентирован на знакомство детей дошкольного и начального школьного возраста с разнообразием профессий с учетом их ограниченных возможностей здоровья. Целью этого процесса является формирование у них осмысленных и профессионально ориентированных интересов.

2. Мотивационный компонент, основан на познавательном интересе, имеет целью: добывать дополнительную информацию, интересующую ребенка об отдельных областях труда, людях, результатах, трудовых операций в семье и ДОО.

3. Деятельностный компонент. Цель: показать профессиональные аспекты в различных формах активности (игровой, проектной, исследовательской, коммуникативной, речевой, познавательной и трудовой) как в дошкольных образовательных учреждениях, так и в семье. На сегодняшний день система образования для детей с инвалидностью и ОВЗ не включает в себя единую научно-методическую основу для знакомства детей с профессиональной деятельностью взрослых и их потенциальным профессиональным выбором. Это связано с отсутствием программ ранней профориентации для детей с

ограничениями, и в настоящее время исследуются только отдельные методы, формы и средства, которые могут использоваться для различных групп детей. Профориентация дошкольников и младших школьников с инвалидностью и ОВЗ на сегодня не достаточно обоснована с точки зрения системного подхода.

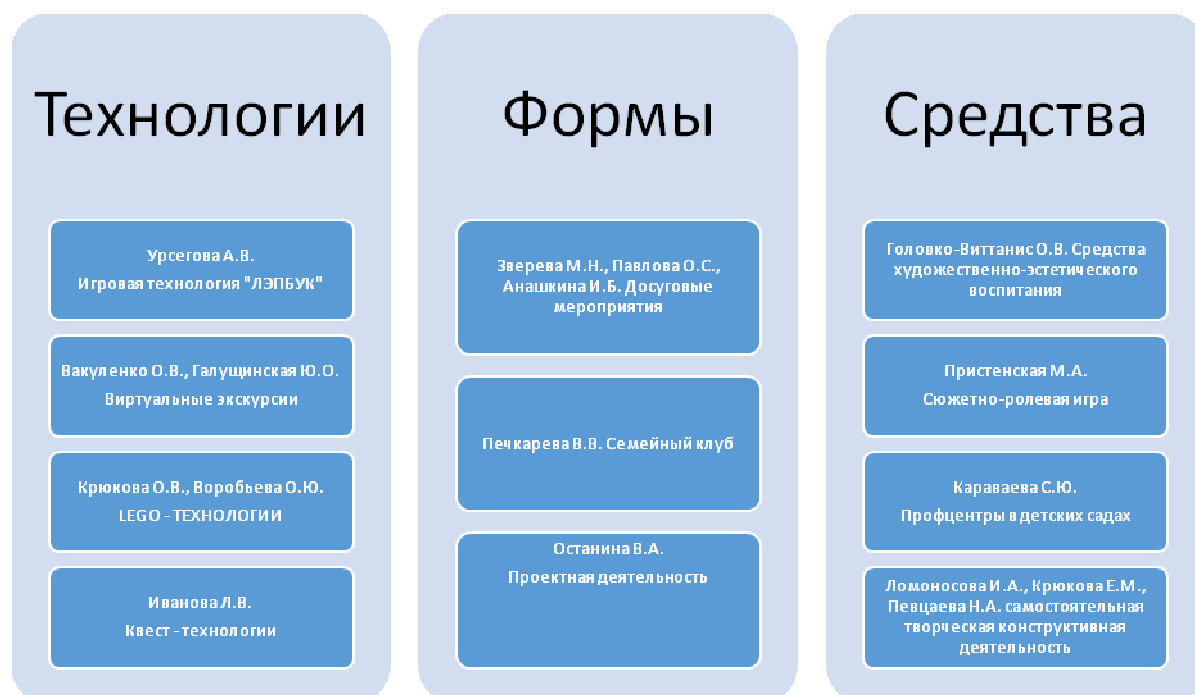


Рисунок 1. Технологии, средства и формы ранней профориентации

Изложение основного материала статьи. Данные разрозненные обстоятельства определили необходимость разработки проекта ранней профориентации детей с ОВЗ «Абилимпикс. Дети» [5]. Проект реализован специалистами кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «ШГПУ» и студентами, изучающими профиль «Специальное (дефектологическое) образование».

Цель проекта «Абилимпикс. Дети» – ранняя профориентация и профессиональное самоопределение детей с речевыми нарушениями через знакомство с миром профессий и вовлечение их в движение «Абилимпикс». Мы определили коррекционно-развивающие задачи для детей с речевыми нарушениями [4] в развитии при ознакомлении детей с доступными в будущем для них профессиями:

- развивать основные мыслительные процессы у детей дошкольного возраста (анализ, синтез, сопоставление, классификация);
- формировать навыки решения игровых, практических, исследовательских и личностных задач, соответствующих их возрасту;
- стимулировать речевую активность детей, расширять их активный словарный запас, а также коммуникативные способности и интерес к окружающему;
- создавать мотивацию к диалоговому общению и взаимодействию с другими детьми в коллективе;
- воспитывать умение следовать этическим нормам и правилам при совместной деятельности в группе.

Целевая аудитория проекта – дети с речевыми нарушениями 6-10 лет. Структура «Абилимпикс. Дети» Курганской области на базе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» по ранней профориентации и профессиональному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в четырех частной форме:

1. Организация площадки «Абилимпикс. Дети» – «Город мастеров».
2. Открытие «Абилимпикс. Дети» – «Город мастеров».
3. Обучающий квест с элементами игры и интерактивной деятельности.
4. Подведение итогов.

Специфика проведения мероприятия с учетом речевого нарушения (логопедическое заключение: ОНР III уровня с дизартрией) заключалось:

1. Организация площадки «Абилимпикс. Дети» – «Город мастеров» предполагала создание 5 игровых практических зон для ознакомления детей с нарушениями речи с миром профессий, представленных в виде станций «Города мастеров», в который дети отправились на воображаемом поезде, состоящего из вагончиков, обозначаемых разным цветом. Для каждой станции было предусмотрено необходимое оборудование (Таблица 1). Все отобранные профессии доступны для лиц с нарушениями речи: строитель, детектив, стоматолог, садовод, ученый.

2. Работа на каждой станции предлагала решение речевых коррекционно-развивающих задач: обогащение и активизация словаря профессий (глагольный словарь, словарь существительный, прилагательных); развитие мышления (наглядно-образного и логического – операция анализ, синтез, сравнения, классификация); совершенствование навыков связного диалога у детей; укрепление и развитие как крупных, так и мелких мышечных групп; стимуляция познавательной активности, любознательности и формирование заинтересованности к начальным элементам профессиональной деятельности.

Оборудование станций «Города мастеров»

Станции	Оборудование станций
Отправление/Прибытие	Ростовая кукла «Чебурашка», баннер «Паровоз с вагонами», вырубные картинки по профессиям, атласные ленточки
Строитель	Разноцветные кубики, картинки профессиональной одежды, магнитная доска, вырубная картина «Строитель»
Детектив	Коробочки с разными материалами на тактильное распознавание (соль, кокосовая стружка, мука, манка, рис), вырубная картинка «Детектив», картинки на соотнесение животных и их следов, костюм детектива, лупа, повязка на глаза
Стоматолог	Обручи, зубные щетки, плоскостной муляж «Рот» (палочки от мороженого, губки для мытья посуды), костюмы стоматологов, вырубная картинка «Стоматолог», маркер, распечатка маркеров «Галочки» и «Крестики», картинный материал из серии «Продукты питания»
Садовод	Земля, луковицы нарциссов, стаканчики для рассады, вода, маркер, лейка, вырубная картинка «Садовод»
Ученый	Микроскоп, яйца, бумага, стаканчики, вода, столовая ложка, соль, скрепки канцелярские, спички, жидкое мыло, вырезная картинка «Ученый», очки

Как можно видеть из представленной таблицы и в соответствии с ФАОП ДОО, образовательная деятельность для детей с ограниченными возможностями здоровья в каждой области тесно связана с другими сферами. Такая структура образовательного процесса учитывает особенности развития детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Разделение программы на различные образовательные области не подразумевает их изучение изолированно, как это делается в рамках школьных предметов. В заданиях, предложенных участникам обучающего квеста с игровыми элементами, проявляются взаимосвязи в сферах познавательного, речевого, социально-коммуникативного и художественно-эстетического развития. Организаторы квеста разрабатывали задания для станций, принимая во внимание нарушение и решая задачи мотивации к разнообразным видам деятельности и поддержании коллективной активности.

Таблица 3

Задания по станциям «Города мастеров»

Станции	Задания по станциям
Строитель	Загадки, проблемные вопросы, практические упражнения, дидактическая игра «Форма строителя», эстафета со строительным материалом, беседа
Детектив	Загадки, проблемные вопросы, практические упражнения, беседа, дидактическая игра «Экспертиза веществ белого цвета», дидактическая игра «По следам»
Стоматолог	Загадки, проблемные вопросы, практические упражнения, беседа, дидактическая игра «Что полезно для зубов», дидактическое упражнение «Чистим зубы»
Садовод	Загадки, проблемные вопросы, практические упражнения, беседа (объяснение, показ действий, трудовые действия детей), технология посадки нарциссов
Ученый	Загадки, проблемные вопросы, практические упражнения, беседа, проведение элементарных физических и химических опытов («Плавающее яйцо», «Не проливающаяся вода», «Плавающие спички») с объяснением их сути

Как видно из таблицы, на всех станциях использовались проблемные вопросы, загадки, дидактические игры или дидактические упражнения, что позволило поддерживать их высокий мотивационный уровень, познавательный и деятельностный интересы.

Выводы. Структурно раннюю профориентацию можно представить в трех компонентах: ознакомительный, мотивационный, деятельностный. Данные компоненты выделены условно, и для каждого из них определены задачи, они тесно связаны и взаимодействуют друг с другом. Направление профориентационной работы с детьми, имеющими нарушения речи, определяются ограничениями в их способности общаться и передавать мысли с помощью речевых средств. Поэтому важно выбрать такие виды трудовой деятельности, которые будут доступны для детей, и уточнить коррекционно-развивающие задачи, соответствующие их условиям.

Литература:

- Иванова, Н.В. Теоретические и практические аспекты ранней профориентации детей дошкольного возраста / Н.В. Иванова, М.А. Виноградова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-prakticheskie-aspekty-ranney-proforientatsii-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 01.06.2023)
- Кот, Т.А. Ранняя профориентация воспитанников дошкольных образовательных организаций / Т.А. Кот // Гуманитарные науки. – 2019. – № 3(47). – С. 34-37. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rannaya-proforientatsiya-vospitannikov-doshkolnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy> (дата обращения: 01.06.2023)
- Муратова, А.А. феномен ранней профориентации обучающихся / А.А. Муратова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2023. – № 2(238). – С. 88-93. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-ranney-proforientatsii-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 30.07.2024)
- Нищева, Н.В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н.В. Нищева. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2021. – 240 с.
- Филютина, Т.Н. Профориентационный тренинг для родителей по вопросам ранней профориентации детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Т.Н. Филютина, С.Л. Глухих, Е.А. Потехина, А.С. Шевелева, М.А. Наговицына // Актуальные проблемы науки и практики коррекционной педагогики и специальной психологии: вызовы времени. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. К 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского. – Шадринск, 2023. – С. 123-132. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=6451764>

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Фёдоров Александр Фёдорович
Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых (г. Владимир);
Ковровская государственная технологическая академия имени В.А. Дегтярева (г. Владимир);
Центр исследования проблем исполнения уголовных наказаний и психологического обеспечения
профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы ФКУ НИИ ФСИН (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДМЕТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ РАБОТЫ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИИ

Аннотация. Деятельность сотрудников пенитенциарных учреждений на современном этапе осложняется увеличением числа осужденных, принимавших участие в локальных войнах. Негативными факторами являются также резкое омоложение контингента исправительных учреждений, повышение уровня криминализации, отсутствие фронта работ для осужденных и их низкая профессиональная квалификация. Деятельность сотрудников уголовно-исполнительной системы отличается противоречивостью условий и направленности, поскольку связана, с одной стороны, с исправлением и ресоциализацией осужденных, а с другой – с жестким контролем и конфликтами с представителями криминальной субкультуры, которая сама по себе является иерархично-структурированной и закрытой. После проведенных исследований, ученые стали говорить о профессиональном истощении или «стрессе общения». Так, существует версия, что еще в 1969 году Брэдли выделил стресс, зависящий от работы и ввел для его обозначения понятие «выгорание». В данной статье рассматривается проблема профессионального выгорания у сотрудников службы в уголовно-исполнительной системе. Цель работы: состоит в проведении эмпирического исследования профессионального выгорания сотрудников уголовно-исполнительной системы России. Объектом исследования выступают особенности профессионального выгорания у сотрудников службы в уголовно-исполнительной системе. Влияние на особенности восприятия сотрудником своей деятельности оказывают социальная и предметная сферы.

Ключевые слова: сотрудник, уголовно-исполнительная система, профессиональное выгорание, осужденный, коррекция, профилактическая работа.

Annotation. The activities of penitentiary employees at the present stage are complicated by an increase in the number of convicts who took part in local wars. Negative factors are also a sharp rejuvenation of the population of correctional institutions, an increase in the level of criminalization, the lack of scope of work for convicts and their low professional qualifications. The activities of employees of the penal system are characterized by contradictory conditions and directions, since they are connected, on the one hand, with the correction and resocialization of convicts, and on the other, with strict control and conflicts with representatives of the criminal subculture, which itself is hierarchically structured and closed. After the research, scientists began to talk about professional exhaustion or “communication stress.” Thus, there is a version that back in 1969, Bradley identified work-dependent stress and introduced the concept of “burnout” to refer to it. This article examines the problem of professional burnout among service employees in the penal system. Purpose of the work: is to conduct an empirical study of professional burnout among employees of the Russian penal system. The object of the study is the characteristics of professional burnout among service employees in the penal system. The characteristics of an employee’s perception of his or her activities are influenced by the social and subject areas.

Key words: employee, penal system, professional burnout, convict, correction, preventive work.

Введение. Говоря о социально-психологическом направлении научного обозрения феномена «стресса общения», надо отметить Кристину Маслач, которая выявила, что изучаемые ею в данном случае реалии оказывают воздействие на идентификацию, связанную с профессией и поведенческие реакции работников. Представители юридических профессий именуют это явление «выгоранием». При последующем применении данного термина было установлено, что он понимался всеми испытуемыми в одном смысле [1, С. 35]. Существует ряд причин (экономических, исторических, социальных) исходя из которых только в 70-х годах проблема «выгорания» приобрела широкий общественный резонанс [2, С. 24].

Степень научной разработанности темы. Заслуживают внимание работы таких авторы как К. Маслач, К. Кондо, Э. Морроу, В.В. Бойко, Б. Пельман и Е. Хартман, в пенитенциарной психологии этим вопросом занимались М.Г. Дебольский, О.Ю. Лукшина, О.А. Рожков. и многие другие. Также отдельного внимания заслуживает работа Дебольского Михаила Георгиевича на тему «Эмоциональное выгорание как психологический феномен и его проявление среди сотрудников уголовно-исполнительной системы».

Цель исследования состоит в проведении теоретического и эмпирического анализа профессионального выгорания сотрудников уголовно-исполнительной системы России.

Изложение основного материала статьи. Была проанализирована история изучения профессионального и эмоционального выгорания, рассмотрены понятие и сущность профессионального выгорания, выделена психологическая характеристика профессионального выгорания сотрудников службы в уголовно-исполнительной системе.

Наиболее актуальной, в рамках наблюдения развития профессионального выгорания сотрудников ФСИН, является «Трехфакторная модель «выгорания» К. Маслач и С. Джексона». Данная модель описывает три основных фактора, которые приводят к профессиональному выгоранию:

1. Эмоциональное истощение – это чувство усталости и истощения, которое возникает у сотрудников в результате постоянного контакта с людьми, которые нуждаются в помощи, поддержке или лечении.
2. Деперсонализация – это отчуждение и негативное отношение к клиентам, которые нуждаются в помощи. Сотрудники начинают видеть своих клиентов как объекты, а не как людей, и становятся менее эмпатичными.
3. Снижение личной реализации – это чувство неудовлетворенности и разочарования в своей работе. Сотрудники могут потерять интерес к своей работе и чувствовать, что они не достигли того, что они хотели бы достичь.

На основании совокупности и степени выраженности ранее представленных факторов у индивида в рамках данной модели можно описать три степени выгорания:

1. Начальная стадия – на этой стадии сотрудники испытывают усталость и раздражение, но еще не теряют интерес к своей работе и не относятся к клиентам отчужденно.
2. Средняя стадия – на этой стадии сотрудники начинают испытывать отчуждение к своей работе и клиентам, а также чувствуют сильное эмоциональное истощение.
3. Конечная стадия – на этой стадии сотрудники полностью отчуждаются от своей работы и клиентов, испытывают глубокое эмоциональное истощение, а также чувствуют сильный дискомфорт и неудовлетворенность в своей жизни.

На начальном этапе профессионального выгорания у сотрудников ФСИН РФ может возникнуть неуверенность перед неизвестным. Это связано с недостаточной подготовкой к выполнению своих обязанностей, неопытностью в решении

сложных ситуаций. Испытывая затруднения в своей служебной деятельности работники ФСИН РФ сталкиваются с повышенным стрессом. Что может привести к ухудшению здоровья. Для предотвращения профессионального выгорания на данном этапе необходимо обеспечить поддержку и мотивацию со стороны коллег и руководства. Это может быть достигнуто через организацию обучения и тренингов, которые помогут сотрудникам развивать профессиональные навыки и повышать уверенность в своих силах.

Необходимо обеспечить условия, которые помогут расслабляться после рабочего дня. Это может быть достигнуто через организацию спортивных мероприятий, культурных программ и других видов досуга.

В целом, начальный этап профессионального выгорания у сотрудников ФСИН РФ требует комплексного подхода, который включает в себя поддержку и мотивацию со стороны коллег и руководства, развитие профессиональных навыков и уверенности в своих силах, повышение коммуникационной культуры и обеспечение здорового баланса между работой и личной жизнью.

Средний этап выгорания у работников ФСИН РФ характеризуется усталостью, разочарованием, бесполезностью. В этом случае появляется эмоциональное и физическое истощение. Работники могут потерять интерес к служебной деятельности, проявлять критику по отношению к своей работе и к окружающим.

Чтобы предотвратить дальнейшее развитие выгорания необходимо обеспечить поддержку коллег. Необходимо создать условия для общения и обмена опытом между сотрудниками, чтобы они могли получить поддержку и советы от более опытных коллег.

Работники должны отдыхать и заниматься своими увлечениями после рабочего дня. Это может быть достигнуто через организацию спортивных мероприятий, культурных программ и других видов досуга.

В целом, средний этап выгорания у работников ФСИН РФ требует комплексного подхода, включающий помощь со стороны руководства. Заключительный этап профессионального выгорания у работников ФСИН РФ характеризуется полным истощением и отчаянием. В этом случае сотрудники могут потерять интерес к своей работе и к жизни в целом, испытывать чувство беспомощности и безысходности, столкнуться с серьезными проблемами со здоровьем, как физическим, так и психическим. Могут начать уходить в отпуск или брать больничные чаще, чем раньше, и даже думать об уходе с работы.

Для предотвращения дальнейшего выгорания на данном этапе необходимо обеспечить профессиональную консультацию специалистов. Сотрудники должны получить доступ к психологической консультации, чтобы помочь им справиться с эмоциональным и физическим истощением.

Необходимо обеспечить сотрудникам возможность для отдыха и релаксации. Они должны иметь возможность отдыхать и заниматься своими увлечениями, чтобы восстановить свои силы и энергию.

Необходимо провести анализ условий работы и определить причины профессионального выгорания сотрудников, а также внести изменения в рабочие процессы и организацию труда, чтобы обеспечить более здоровую и поддерживающую среду для работы.

Заключительный этап профессионального выгорания у сотрудников ФСИН РФ требует серьезной консультации специалистов, обеспечения релаксации, проведения анализа служебной деятельности и внесения изменений в условия труда. Исходя из анализа литературы можно считать, что основными сферами, приводящими к выгоранию работников ФСИН будет социальная и предметная сфера. Рассматривая влияние сферы на фактор выгорания стоит разобрать эти сферы на аспекты и предполагаемый сценарий влияния, на формирование выгорания, каждого из аспектов. Таким образом, были выделены следующие особенности социальной и предметной сферы работы во ФСИН:

Предметные аспекты работы сотрудников ФСИН РФ включают:

1. Охрана учреждений – сотрудники ФСИН РФ отвечают за охрану исправительных учреждений, контроль за перемещением заключенных и предотвращение попыток побега.
2. Обеспечение безопасности заключенных – сотрудники ФСИН РФ должны обеспечивать безопасность заключенных, предотвращать конфликты и насилие внутри тюремных учреждений.
3. Проведение оперативно-розыскных мероприятий – сотрудники ФСИН РФ проводят оперативно-розыскные мероприятия для выявления нарушений в тюремных учреждениях, предотвращения преступлений и пресечения попыток внедрения запрещенных предметов.
4. Работа с заключенными – сотрудники ФСИН РФ занимаются работой с заключенными, направленной на их реабилитацию и социальную адаптацию после освобождения.
5. Соблюдение прав заключенных – сотрудники ФСИН РФ обязаны соблюдать права заключенных, предоставлять им необходимые условия для жизни и здоровья, а также обеспечивать доступ к медицинской помощи и юридической защите.

Сотрудники ФСИН РФ имеют ряд социальных аспектов работы, которые влияют на их профессиональное и личностное развитие:

1. Охрана общественной безопасности – сотрудники ФСИН РФ выполняют важную функцию по охране общественной безопасности, что является одним из ключевых социальных аспектов их работы.

2. Материальное положение – заработная плата сотрудников ФСИН РФ должна соответствовать их профессиональным навыкам и уровню ответственности, что важно для поддержания их мотивации и уменьшения нагрузки на психологическое состояние.

3. Социальные гарантии – сотрудники ФСИН РФ имеют право на социальные гарантии, такие как оплачиваемый отпуск, больничный лист и др.

4. Профессиональный рост – является главным социальным аспектом, который позволяет им повышать свой уровень мастерства.

5. Психологическая поддержка – работники ФСИН РФ имеют право на консультации, что является важным социальным аспектом поддержания их психологического здоровья и способности к служебной деятельности.

Отношение работников ФСИН к социальным условиям профессиональной деятельности имеет большое влияние на их психологическое состояние. Профессиональная деятельность в закрытых учреждениях, где осуществляются меры принуждения к лицам, лишенным свободы, может вызывать у сотрудников чувство беспомощности и безысходности. Однако, ответственность и риск требует от сотрудников контроля своих эмоций, сохранения профессиональной нейтральности и обеспечения безопасности как себя, так и других людей. Перегруженность работников ФСИН работой может усугублять ситуацию.

Постоянное напряжение и стресс приводит к профессиональному выгоранию и отклоняющемуся поведению. В этом случае создание модели адекватного поведения может обеспечить хороший результат. Модель помогает актуализировать новое поведение [4, С. 176].

Отсутствие поддержки со стороны руководства и коллег является еще одной особенностью отношения сотрудников ФСИН к предметным условиям профессиональной деятельности. Недостаток поддержки может усугублять ситуацию и приводить к более серьезным стадиям эмоционального выгорания. Исходя из анализа влияния предметной и социальной

сферы работы сотрудников ФСИН были предложены следующие методики диагностики отношения к вышеперечисленным аспектам:

Предметная сфера. В данном случае наиболее подходящими выступила методика «Диагностика личностной и групповой удовлетворенности работой» (В.А. Розанова). Результаты проведения данной методики позволили создать наиболее полную картину субъективного отношения сотрудника ФСИН к предметной сфере своей работы.

Социальная сфера. Здесь была использована методика «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновский). Использование данной методики позволило не только надежно определить уровень отношения к социальной сфере работы во ФСИН, но и создать представление об уровне климата в коллективе. Взаимопонимание среди сотрудников способствует раскрытию человеческих талантов и повышают продуктивность работы. Неспособность работать в конкретном коллективе зачастую заставляет людей искать новое место работы [7, С. 273]. Из-за нагрузки в работе с осужденными профессиональная деятельность подавляет активность личности [8]. Важна проблема адаптации. Это необходимо для минимизации уровня профессионального выгорания, исключения агрессивности и кризисного состояния. Среди поведенческих девиаций особое место занимает агрессивность [10, С. 51]. В условиях кризиса единственный выход можно предложить компромисс [5, С. 60] и дать установку. Установка регулирует широкий спектр осознаваемых и неосознаваемых форм психической деятельности человека [3, С. 62]. Кризис определяется в психологии как тяжелое психологическое состояние, являющееся результатом либо какого-нибудь внешнего воздействия, либо вызванное внутренней причиной, либо как резкое изменение статуса персональной жизни [6, С. 8]. Кризис – это преходящая функциональная недостаточность индивида [9, С. 37].

Выводы. Можно сделать вывод о том, что предметная и социальная сфера работы во ФСИН является основной оказывающей влияние на особенности восприятия работником своей деятельности. Сами сферы являются многофакторными, а соответственно и проблематика, влияющая на формирование выгорания, может лежать на совершенно разных уровнях. Соответственно, была выделена необходимость диагностики отношения к вышеперечисленным сферам и подобран соответствующий инструментарий.

Итак, исходя из всего вышеописанного, можно сделать вывод о том, что наиболее актуальной моделью профессионального выгорания, в рамках данной работы, является «Трехфакторная модель «выгорания» К. Маслач и С. Джексона». Которая описывает основные факторы и степени выраженности профессионального выгорания. Соответственно дальнейший мониторинг должен проводиться с использованием соответствующих средств диагностики.

Литература:

1. Ананьина, О.В. Взаимосвязь профессионального выгорания и копинг-стратегий у сотрудников ГУ ФСИН / О.В. Ананьина, Е.В. Дворцова // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 98(2). – С. 82-85
2. Бурыкин, В.М. Профилактика профессиональной деформации личности сотрудника органов внутренних дел: метод. пособие / В.М. Бурыкин. – М.: ИМЦ ГУК МВД России. – 2004. – 144 с.
3. Клейберг, Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах / Ю.А. Клейберг // Учебное пособие для вузов. Второе издание стереотипное. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт. – 2008. – 304 с.
4. Кулаков, С.А. Практикум по клинической психологии и психотерапии подростков / С.А. Кулаков. – СПб.: Речь. – 2004. – 464 с.
5. Липпман, У. Общественное мнение / [У. Липпман]; пер. с англ. Е. Абаевой. – Москва: Издательство АСТ. – 2024. – 448 с.
6. Новикова, М.В. Психологическая помощь ребенку в кризисной ситуации / М.В. Новикова. – М.: Генезис. – 2006. – 128 с.
7. Тебекин, А.В. Управление персоналом: учебник / А.В. Тебекин. – М.: КНОРУС. – 2009. – 624 с.
8. Черкасова, М.А. Психологический мониторинг профессионального выгорания сотрудников уголовно исполнительной системы России: дис. канд. психол. наук: 19.00.06 / Черкасова Мария Александровна. – Вологда. – 2014. – 179 с.
9. Фетискин, Н.П. Психотехнологии стрессовоадаптивного поведения: учебно-методическое пособие / Н.П. Фетискин. – М.: Кострома: КГУ имени Н.А. Некрасова. – 2007. – 214 с.
10. Фетискин, Н.П. Психологические основы гендерной делинквентности / Н.П. Фетискин, Е.Н. Кондрат, С.В. Ублиев. – Санкт-Петербург. – Кострома: КГУ имени Н.А. Некрасова. – 2007. – 142 с.

Педагогика

УДК 371.31

аспирант Филиппов Никита Валерьевич

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Статья посвящена изучению различных аспектов внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс. Путем анализа работ в базе научной электронной библиотеки Elibrary, в которой за 2024 год количество статей составляет 35,6% от общего количества источников по использованию искусственного интеллекта, удалось подтвердить актуальность разработки данного направления. Выявлены и охарактеризованы современные направления изучения, преимущества внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс. Рассмотрены перспективные направления оптимизации образовательного процесса на всех ступенях обучения посредством внедрения искусственного интеллекта. Путем анализа научно-педагогической литературы и многолетнего опыта работы автора, выявлены и охарактеризованы возможные риски оптимизации образовательного процесса с использованием искусственного интеллекта. Результатом исследования явился тот факт, что внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс требует не только скорейшей перестройки образовательной системы в целом, но и обязывает каждого педагога изменить собственную деятельность.

Ключевые слова: образование, процесс, оптимизация, искусственный интеллект, педагог, обучающийся.

Annotation. The article is devoted to the study of various aspects of the introduction of artificial intelligence technologies into the educational process. By analyzing the works in the Elibrary scientific electronic library database, in which the number of articles for 2024 is 35.6% of the total number of sources on the use of artificial intelligence, it was possible to confirm the relevance of the development of this area. Modern areas of study, the advantages of introducing artificial intelligence into the educational process are identified and characterized. Promising areas of optimization of the educational process at all levels of education through the introduction of artificial intelligence are considered. By analyzing scientific and pedagogical literature and many years of experience

of the author, possible risks of optimizing the educational process using artificial intelligence are identified and characterized. The result of the study was the fact that the introduction of artificial intelligence into the educational process requires not only an early restructuring of the educational system as a whole, but also obliges each teacher to change their own activities.

Key words: education, process, optimization, artificial intelligence, teacher, student.

Введение. Оптимизация образовательного процесса как выбор педагогом и дальнейшее воплощение наилучшего алгоритма обучения и воспитания, может осуществляться с использованием искусственного интеллекта, активно развивающегося в русле различных направлений современной науки и практики. Развитие искусственного интеллекта как технологии, способной обучаться и превосходно имитирующей поведение человека, но превосходящей его по наличию информации, является по сути прорывным направлением в деятельности педагога, стремящегося к оптимальной организации своей образовательной деятельности.

Целью данной статьи является поиск возможностей оптимизации образовательного процесса посредством внедрения искусственного интеллекта.

В соответствии с указанной целью были поставлены основные задачи исследования:

1. Подтвердить актуальность разработки данного направления путем анализа статей научной электронной библиотеки Elibrary.
2. Выявить современные направления изучения внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс.
3. Определить преимущества использования искусственного интеллекта в деятельности педагога.
4. Выбрать и правильно интерпретировать перспективные направления оптимизации образовательного процесса на всех ступенях обучения посредством внедрения искусственного интеллекта.
5. Путем анализа научно-педагогической литературы и собственного многолетнего опыта работы, выявить и охарактеризовать возможные риски оптимизации образовательного процесса с использованием искусственного интеллекта.

Изложение основного материала статьи. Изучив работы педагогов, посвященные развитию искусственного интеллекта в образовательной сфере 2024 года, в очередной раз удалось подтвердить актуальность данного направления. В поисковой системе сайта научной электронной библиотеки Elibrary по запросу «искусственный интеллект образование» за все годы было опубликовано 6482 статьи. За 2024 год количество статей по данному запросу – 2311, что составляет 35,6% от всех статей на заданную тему.

Каковы же основные направления изучения внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс? Наибольшее количество современных исследований посвящено изучению влияния его внедрения в образовательный процесс (Е.Д. Абашкина [1], В.Н. Гутте [4], С.А. Мезенцева [5] и др.). Ряд исследователей рассматривают опыт и перспективы развития искусственного интеллекта в педагогической деятельности (А.А. Андреева, А.А. Шакарикова [2] и др.). Существует также ряд прикладных работ, исследующих отдельные технологии искусственного интеллекта и их возможности в оптимизации деятельности педагога и обучающегося (С.А. Мезенцева [5], И.В. Михайлов [6] и др.). Перечисленные авторы отмечают ряд положительных и отрицательных аспектов в процессе внедрения искусственного интеллекта, особо подчеркивая общие тенденции развития внедрения искусственного интеллекта не только в образовательную, но и другие отрасли развития науки.

Наше предыдущее исследование было посвящено теоретическим основам и рассмотрению возможностей развития использования технологий искусственного интеллекта в образовательной сфере [7]. Продолжая работу в данном ключе, логично рассмотреть варианты оптимизации процесса обучения и воспитания.

Как было отмечено ранее, информационная трансформация современного производства, производимая посредством новых информационных технологий, позволяет создать достаточную среду для преобразования образовательной сферы в различных направлениях. С.А. Мезенцева в данной связи отмечает: «Открывается новый цикл глобальной интеллектуализации, которая включает компьютеризацию, информатизацию, развитие интернет-технологий и искусственный интеллект» [5, С. 386]. Глобальная интеллектуализация не оставляет в стороне педагогическую сферу, также подвергающуюся все возрастающему воздействию различных факторов международного значения.

Основой использования искусственного интеллекта в педагогической деятельности являются новые изобретения, устройства, технологии. В.Н. Гутте связывает технологии искусственного интеллекта принятием решений для вероятностного достижения поставленных целей. Автор пишет: «Со временем достижения в области искусственного интеллекта задачи, требующие интеллектуального подхода, становятся повседневными ...они ... интегрируются в повседневную жизнь и технологии» [4. С. 22].

В повседневной жизни человека и в различных отраслях его деятельности искусственный интеллект проявляет способность не только копировать алгоритм его мыслительной деятельности, но и значительно улучшить его вследствие возможности владеть значительно большим объемом информации. Опираясь на решения, первоначально предложенные человеком, искусственный интеллект находит более эффективные способы функционирования, неизменно приводящие к наилучшим результатам.

Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе только начинает развиваться. Следует отметить, что уже на данной стадии ученые и педагоги-практики, использующие соответствующие технологии в педагогической работе, отмечают ряд неоспоримых преимуществ.

Е.Д. Абашкина соотносит использование искусственного интеллекта с возможностью автоматизации повседневных рутинных действий: «таких как проверка тестов, анализ данных обучения и формирование отчетов» [1, С. 36] и пр. Автор предполагает, что освобождение педагогов от производимой периодически монотонной работы позволит развить творческий подход к образовательному процессу в целом.

Р.Ф. Гимадиева, И.И. Шарипов в своем исследовании особо подчеркивают возможность с помощью искусственного интеллекта визуализировать абстрактные понятия и сложные явления. «Они позволяют создавать трехмерные модели, которые можно потрогать, разобрать, изучить с разных сторон» [3, С. 310]. Визуализация в образовательном процессе является средством «определения» словесного сообщения, позволяет педагогу более полно и доступно сконструировать передаваемую информацию, более эффективно усвоить материал обучающимся.

А.А. Андреева выделяет в использовании искусственного интеллекта такое преимущество, как быстрый и результативный анализ «значительных объемов данных об академической успеваемости» [2. С. 106]. В образовательной среде ценность и преимущество данного фактора трудно переоценить. Без применения соответствующих технологий, педагог может не заметить во время спад в познавательной активности ребенка, угасание интереса к предмету. Своевременный анализ успеваемости позволяет быстро выявлять проблемные области и принимать соответствующие меры.

И.В. Михайлов в своем исследовании отмечает как положительный аспект использования искусственного интеллекта – развитие digital навыков у учащихся. «Они учатся использовать современные технологии, работать с большим объемом

информации, а также развивают навыки самостоятельного поиска и анализа данных – что важно для успешной адаптации в современном обществе» [6, С. 337].

Автор выделяет такие преимущества, как возможность адаптивного обучения и учета личностных факторов, влияющих на обучение каждого ребенка; своевременного учета данных о производительности и успеваемости учащихся; персонализации образовательного процесса в целом; возможному использованию искусственного интеллекта для анализа образовательных результатов; создания такого интересного контента, как «виртуальный учитель»; развитие административной и управленческой автоматизации образовательных процессов внутри организации и пр.

Собственный опыт использования искусственного интеллекта в образовательном процессе позволяет выделить такой положительный момент его использования, как выявление направленности развития каждого обучающегося, обнаружение и раскрытие его склонностей, способностей, интересов, что позволяет нацелить каждого ребенка на ту область изучения и познания, которая кажется ему более привлекательной. Такие личностные акценты позволяют сделать более результативным процесс обучения и воспитания в целом.

Как перспективные направления оптимизации образовательного процесса на всех ступенях обучения посредством внедрения искусственного интеллекта могут рассматриваться следующие:

- прием в соответствующие группы детского сада с учетом совместимости детей и педагогов по типу темперамента и другим личностным особенностям;
- распределение к секции и кружки в соответствии со склонностями и способностями ребенка, а не запросами родителей;
- распределение по классам с учетом интересов и способностей детей, выбор уровня и направленности образовательного процесса;
- помощь в приёмной кампании, в ходе которой искусственный интеллект позволит осуществить более детальный отбор абитуриентов с учетом выбранной специальности;
- получение информации, позволяющей дать точные рекомендации о выборе профессии и пр.;
- своевременная корректировка учебного плана, в соответствии с меняющейся ситуацией и интересами обучающихся;
- построение образовательного процесса с использованием интересных технологий, например, визуализирующих средств виртуальной и дополненной реальности с возможностью демонстрации негативных или позитивных последствий деятельности и пр.

Несомненным достоинством использования искусственного интеллекта является возможность своевременно осваивать и внедрять базирующиеся на нем новые образовательные технологии.

Несмотря на ряд неоспоримых преимуществ оптимизации образовательного процесса с использованием искусственного интеллекта, следует понимать и остерегаться определенных рисков. Анализ научно-педагогической литературы и собственный многолетний опыт позволяет говорить о следующих возможных опасностях:

- ограничение общения с педагогом, влекущее за собой низкую осознанность;
- падение уровня освоения материала вследствие неумения переключиться на новые формы обучения;
- формализация знаний;
- чрезвычайная алгоритмизация некоторых действий, являющихся частью образовательного процесса;
- информационная опасность, вызванная недостаточной подготовкой обучающихся к работе с глобальными ресурсами сети Интернет;
- отсутствие технической грамотности некоторых педагогов и обучающихся.

Выводы. Таким образом, в ходе проведенного теоретического и прикладного исследования по оптимизации образовательного процесса посредством внедрения искусственного интеллекта, удалось подтвердить особый интерес к данному направлению в 2024 году; выявить современные направления его разработки; определить преимущества в деятельности педагога; выбрать и интерпретировать перспективные направления оптимизации образовательного процесса, исходя из опыта работы; выявить и охарактеризовать возможные риски оптимизации образовательного процесса с использованием искусственного интеллекта.

Также хочется особо подчеркнуть, что в настоящее время процесс внедрения искусственного интеллекта с целью оптимизации образовательного процесса, является скорее данностью, чем спорным утверждением. Данный факт требует не только скорейшей перестройки образовательной системы в целом, но и обязывает каждого педагога принципиально и существенно изменить собственную педагогическую деятельность.

Литература:

1. Абрашкина, Е.Д. Влияние внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс / Е.Д. Абрашкина // Управление информационными ресурсами. Материалы XX Международной научно-практической конференции. – Минск, 2024. – С. 36-37
2. Андреева, А.А. Внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс: опыт и перспективы / А.А. Андреева, А.А. Шакарикова // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 8. – С. 105-111
3. Гимадиева, Р.Ф. Внедрение аддитивных технологий и технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс / Р.Ф. Гимадиева, И.И. Шарипов // Приборостроение и автоматизированный электропривод в топливно-энергетическом комплексе и жилищно-коммунальном хозяйстве. материалы IX Национальной научно-практической конференции, посвященной 55-летию КГЭУ. – Казань, 2024. – С. 309-311
4. Гутте, В.Н. Внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс в 3-х томах / В.Н. Гутте // Исследование различных направлений современной науки. Сборник материалов LIII-ой международной очно-заочной научно-практической конференции. – Москва, 2024. – С. 22-24
5. Мезенцева, С.А. Некоторые аспекты внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс / С.А. Мезенцева // Инновации и качество высшего образования. Материалы II Региональной научно-методической конференции научно-педагогических работников университета. – Донецк, 2024. – С. 386-387
6. Михайлов, И.В. Положительные аспекты внедрения искусственного интеллекта (ИИ) и информационных технологий (ИТ) в образовательный процесс / И.В. Михайлов // Проблемы повышения эффективности научной работы в оборонно-промышленном комплексе России. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. – Астрахань, 2024. – С. 336-338
7. Филиппов, Н.В. Искусственный интеллект в педагогическом колледже: к теоретическим основам / Н.В. Филиппов, Р.Г. Измайлова // Вестник ГГТУ. – 2024. – № 4. – С. 78-84

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Хайруллин Рестям Давлетбаевич
 Приволжский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Ипатова Ирина Серафимовна
 Приволжский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Храмова Юлия Николаевна
 Приволжский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева» (г. Нижний Новгород)

ВЛИЯНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА НА ИЗУЧЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Авторы статьи рассматривают проблему влияния родного языка на иностранный и пути преодоления негативных последствий. В статье указываются конкретные языковые аспекты переноса родного языка на иностранный, негативно проявляющиеся у учащихся в речевой деятельности, а также в письме. Авторы также подчеркивают значение межкультурных знаний и понятий и их обязательное введение в курс обучения, а также участие преподавателя в правильном применении родного языка на занятиях. Обучение, это двусторонний процесс, поэтому наряду с аудиторными занятиями, по мнению авторов, студентам нужно общаться дополнительно, используя и современные технологии, что, несомненно, повышает языковой уровень и уменьшает употребление родного языка. Авторы предлагают ряд способов преодоления негативного влияния родного языка студентами, а также методики для преподавателей в обучении иностранному языку с минимальным количеством родного. Известно, что мышление и язык являются важными составляющими в изучении иностранного языка, о чем также сообщают авторы данной статьи.

Ключевые слова: влияния родного языка на иностранный, произношение, словарный запас, синтаксис, межкультурные знания, учебный план, методика, механический перевод, мотивация.

Annotation. The authors of the article tackle the problem of the influence of a native language on a foreign one and the ways to overcome its negative consequences. The article indicates specific linguistic aspects of the transfer of the native language to a foreign language, negatively manifested in students' speaking as well as in writing. The authors also emphasize the importance of intercultural knowledge and concepts and their mandatory introduction to the training course, as well as the teacher's participation in the correct use of the native language in the classroom. Learning is a two-way process, therefore, along with classroom classes, according to the authors, students need to communicate additionally, using modern technologies, which undoubtedly increases the language level and reduces the use of their native language. The authors offer a number of ways to overcome the negative impact of the native language by students, as well as methods for teachers in teaching a foreign language with a minimum amount of native language. It is known that thinking and language are important components in learning a foreign language, which is also mentioned by the authors of this article.

Key words: the influence of a native language into a foreign language, pronunciation, vocabulary, syntax, intercultural knowledge, curriculum, methodology, mechanical translation, motivation.

Введение. Язык является мощным инструментом, способным соединять людей, транслировать идеи, создавать культуру. Это средство, с помощью которого мы выражаем себя и общаемся с другими людьми. Роль родного языка в изучении и понимании иностранного нельзя недооценивать.

Перенос родного языка на иностранный стал бесспорным фактом, когда речь заходит о его изучении. Большинство учащихся старших классов все еще демонстрируют низкий уровень английского языка по ряду причин: отсутствие языковой атмосферы на занятиях, ограниченный словарный запас, недостаток знаний и возможностей применить английский язык в реальной жизни.

Изложение основного материала статьи. Последнее время, изучение влияния родного языка становится горячей темой для исследователей и преподавателей, но из-за затянувшегося спора среди лингвистов, трудно дать точное определение этому явлению.

Одлин Т, например, предлагает простое и точное определение переноса родного языка на иностранный: «Перенос родного языка на иностранный, это влияние сходств и различий между родным и усвоенным иностранным языком» [3].

Исследования показали, что существует очевидное влияние родного языка на то, как студенты владеют разговорными навыками, какой имеют словарный запас, на каком уровне грамотное чтение различных иностранных источников, и как могут воспринимать иноязычную речь на слух. Заметным компонентом влияния родного языка на иностранный является грамматика, и также одним из сопутствующих факторов является прямой перевод.

Человек учится родному языку с самого рождения и от его влияния трудно избавиться. Изучающие иностранный язык склонны переносить все с родного на иностранный и говорить больше на родном языке, постоянно прибегая к переводу, что в настоящее время быстро делается с помощью смартфонов. Технический прогресс сегодня повлиял на психологические характеристики современных студентов и сформировал особенности их мышления: отсутствие необходимости запоминать материал при наличии современных гаджетов. В результате этого студенты не могут воспроизвести изученный материал в виде монологического высказывания [4, С. 94-95].

Такие учащиеся воспринимают говорение на иностранном языке трудным из-за отсутствия практики, поскольку привыкли общаться только на своем родном языке, а также из-за небольшого количества учебных часов по учебному плану. Учащиеся изучают иностранный на уровне своей школы и не могут без ошибки построить предложение. Они не могут бегло говорить без заимствования из родного в иностранный и склонны прибегать к машинным программам или прямому переводу из-за сильного влияния родного языка. Вероятными причинами этого может быть то, что родным языком они пользуются ежедневно, английским же пользуются лишь в школе в обязательном порядке.

Влияние родного языка очевидно по трем аспектам: фонетическому, лексическому и грамматическому. Поэтому, возможность воздействия может быть весьма высокой и сильной. Например, у российских учащихся, изучающих английский язык проблема с произношением межзубного звука "th", что приводит к непониманию в общении.

Грамматика и синтаксис наиболее сложные стороны влияния родного языка. Студенты, изучая иностранный язык в вузе, показывают слабые знания грамматики, хотя письменные и устные умения и навыки общения являются решающими,

без которых невозможно эффективное выполнение каких-либо обязанностей [9, С. 407]. Каждый язык обладает своей грамматической структурой, и учащиеся часто машинально переносят синтаксические правила родного языка на английский. Позитивное отношение к английскому языку способствует повышению мотивации в изучении иностранного языка, в то время как сильная привязанность к родному может стать серьезной помехой.

Язык глубоко переплетается с культурой и личностью. Учащиеся часто приносят свой культурный опыт и ценности в языковой учебный процесс, что отражается на осмыслении и применении английского. Важную роль в изучении иностранного языка является признание и уважение культуры своего родного языка. Кроме различий в культурах, другой причиной сильного влияния в изучении студентами иностранного языка является мышление. Следовательно, чтобы уменьшить негативное влияние на иностранный язык, разные мыслительные модели, вводимые различными культурами, следует учитывать заранее.

Понимание влияния родного языка в иностранный является ключевым для преподавателей. Стратегия обучения должна быть направлена на конкретные задачи, с которыми сталкиваются студенты. Это могут быть определенные грамматические структуры, упражнения на произношение или на способы расширения словарного запаса.

Методика обучения иностранным языкам находится в постоянном развитии и совершенствовании [5, С. 71]. Учебный план следует составить так, чтобы можно было учесть различный лингвистический опыт учащихся, что включает различия между английским и родным языком, и чтобы уменьшить воздействие второго.

Обращение к родному языку в аудитории на занятиях по английскому языку является дискуссионным. Одни выступают только за то, чтобы звучала только английская речь, другие за взвешенное использование родного для объяснения сложных структур или уточнения определенных неясностей. Ключевым фактором является нахождение баланса в изучении без излишней зависимости от родного языка.

Как преодолеть влияние родного языка? Существует определенная стратегия для учащихся.

1. Осознание и восприятие. Первый шаг – это признание учащимися, что влияние родного языка существует. Такая констатация поможет в определении конкретных трудностей.

2. Практика и представление. Регулярная практика, через говорение и аудирование. Представление различных аспектов содержательной стороны иностранного языка как: фильмы, музыка, книги, что помогает в понимании разных акцентов и диалектов.

3. Языковое погружение. Погружение в англоговорящую среду, даже виртуально, поможет значительно продвинуть изучение английского языка, побудить к его активному использованию в различных ситуациях и помочь в преодолении влияния родного.

4. Обратная связь. Постоянная обратная связь со стороны преподавателей или носителей языка помогает в исправлении ошибок, вызванных влиянием родного языка.

Преподаватель играет очень важную роль в этой ситуации и поэтому ему следует:

- Определить конкретные проблемы по родному языку и разобраться с каждой в отдельности.
- Побуждать к использованию иностранного языка. Создавать ту атмосферу, в которой студенты будут стремиться говорить по-английски, пусть с ошибками, но уверенно и свободно.
- Преподавателям следует чутко относиться к культурной принадлежности студентов и представлять, как она влияет на их подход в изучении английского языка. Восприимчивость к другим культурам.
- Уметь использовать специально подготовленные и отобранные учебные материалы для решения специальных языковых задач, которые могут быть весьма эффективными.

В глобальном мире английский выступает в качестве *lingua franca*, т.е. языка межнационального общения. Этим подчеркивается его важная роль не только для личного, но также профессионального и социального роста. Также это указывает на его постоянное изменение, заимствование элементов из разных культур и языков. Это делает учебный процесс динамичным, так как английским на сегодняшний день пользуются во всем мире со всеми его вариантами и особенностями. Совершенствование образовательной среды должно происходить постепенно и гибко [6, С. 245].

Технологический прогресс дает новые подходы в решении проблем, вызванных родным языком. Такие средства как обучающие приложения, online курсы, среда виртуальной реальности вырабатывает много направленный, интерактивный опыт у учащихся. Использование электронных словарей и компьютерных программ-переводчиков в образовательном процессе должно осуществляться при условии специально разработанной методической базы для обучения студентов освоению иностранного языка при помощи дополнительных электронных средств [1, С. 105].

Образовательная политика и системы нуждаются в том, чтобы адаптировать реалии к многоязычному миру, что включает поддержку изучающих английский язык и преподавателей в их стремлении разобраться в различных лингвистических аспектах.

Многие студенты смотрят на изучение английского языка как на тяжелую задачу. Боязнь употреблять иностранный язык, который им не родной может стать причиной не практиковать речевые навыки и умения. И как следствие, студенты предпочтут отмалчиваться вместо того, чтобы хоть и с ошибками, но стараться участвовать в учебном процессе. Учащиеся боятся оказаться объектом насмешек со стороны своих же товарищей по группе и, кроме того, отсутствие языковой практики вне учебных занятий, также является известной проблемой для них. Из-за этого студенты отрицательно воспринимают свои способности говорить на английском даже в аудитории.

В исследовании Новьентина, подчеркивается, что вне аудиторных занятий студенты обращаются к родному языку знакомому с детства и они нуждаются в более высоком уровне мотивации и уверенности говоря по-английски [2]. Кроме того, у них нет стимула практиковаться где-то еще, поскольку вне занятий они говорят только на своем родном языке. Причинами этого могут быть либо нервозность, либо скудный словарный запас. Поэтому, если студенты не могут воспринять активную лексическую базу, они не смогут участвовать в непроизвольном разговоре и в конечном счёте будут избегать общения на иностранном языке. Это в свою очередь, снизит их речевую деятельность как в аудитории, так за ее пределами.

Трудно избавиться от влияния родного языка. Из-за этого студенты ощущают себя посредственными и не могут общаться должным образом, так как стараются переносить все с родного на иностранный. Учащиеся переводят иностранный язык на родной и могут общаться лишь в ограниченные учебные часы, что весьма проблематично, поскольку ребенок с детства слышит и говорит на только на своем родном языке.

Влияние и концентрация на родном языке заслоняет изучение английского языка. Очень важную роль в этом играет преподаватель, так как ему следует направлять студентов таким образом, чтобы они могли проверить себя в процессе изучения иностранного языка. Обучение английскому языку напрямую (*direct method*) отличается от обучения с использованием родного. В этом случае следует применять разные методы, в частности аудио лингвальный (*audiolingual*), где преподаватель делает акцент на аудировании и говорении.

В процессе преподавания важно осознавать воздействие родного языка и его использование при объяснении, разъяснении, построении предложений, знакомства с культурой и обычаями англоязычных стран.

В то же время, чрезмерное использование родного языка приводит к меньшему использованию иностранного, и студенты становятся зависимыми от родного. Студент должен находиться в центре образовательного процесса, и иметь обратную связь с преподавателем, а также иметь возможность предложить свои идеи и темы для большей мотивации в изучении иностранного языка [8, С. 382]. Преподаватель и студенты начинают прибегать к неграмотному переводу каждого иностранного слова, не видя различий ни в форме, ни в семантике, и ни в каких-либо других, свойственных только иностранному языку, особенностях. Студенты говорят с преподавателем на родном языке как нечто само собой разумеющееся, даже тогда, когда могут высказаться на иностранном, не отдавая себе отчет, что для выполнения упражнений нужно пользоваться только иностранным языком.

Преподавателю следует проявлять чуткость к способностям и потребностям студентов, применяя личностный подход и поддержку в преодолении трудностей. Ему можно добиться от студентов значительных результатов стимулируя взаимодействие с помощью методов, которые развивают естественное и практическое применение иностранного языка.

Если преподаватель применяет во время занятий различные специальные методики, учащиеся смогут достичь большего успеха в изучении английского языка и преодолеть трудности, вызванные влиянием родного. Констатирование этих проблем и обращение к ним усиливает шансы на успех и прогресс в эффективном изучении иностранного языка.

Со стороны преподавателя существуют конкретные методики преодоления негативного воздействия родного языка на иностранный.

1) Научный подход играет важную роль в решении проблем перевода с иностранного на родной язык. Согласно когнитивной психологии, учеба есть активный, осознанный процесс освоения и воспроизводства новых знаний. Студентов поощряют больше употреблять в речи английский язык, не требуя безошибочных ответов, подбирая слова и предложения, стилистику, тем самым постепенно снижая зависимость от родного. Методическим решением является изучение иностранного языка на основе работы с аутентичными текстами по специальности [7, С. 267].

2) Акцент на обучение лексики и грамматики с тем, чтобы студенты видели разницу в лексике и синтаксисе иностранного и родного языков, понимали и правильно употребляли слова, как в устной, так и письменной речи. Студенты учатся использовать сочетания слов в предложении, соответствующие ситуации выражения, улучшают грамотность и беглость речи с помощью словарных карточек, блокнотов с последующим употреблением в речевой деятельности.

3) Усиление разницы между методикой обучения родному и иностранному языку, есть развитие межкультурного сознания. В преподавании следует проводить различие в мышлении на родном и иностранном языках, углублять межкультурные знания. Преподавателям следует учить студентов сравнивать два способа мышления и влияние одного на другого в процессе обучения.

4) Увеличение объема включения в речевую деятельность фактического английского через чтение и организацию реальных речевых ситуаций. Лучший способ увеличения знаний в иностранном языке, это жить среди этого народа и много читать. Постоянное чтение развивает языковое чутье. Обучая студентов, преподавателю следует сделать акцент на обмене мнениями также через письменную практику чтобы понять различия родного и иностранного дискурса.

Преподаватель играет важную роль в создании морального климата на занятиях, и как носителя нравственных характеристик для взаимодействия со студентами [10, С. 273]. Важно, чтобы преподаватели организовывали различные виды внеаудиторной деятельности, тем самым поощряя студентов говорить по-английски. Конечная цель изучения английского языка его правильное применение, что является большим испытанием для учащихся. Одним из эффективных путей в этом отношении может быть междисциплинарная связь, что с точки зрения мотивации, выступает как средство в дальнейшей профессиональной деятельности.

Очевидно, улучшение владением иностранным языком зависит не только от усилий преподавателя, и изучение языка не может рассматриваться только как аудиторная работа. В настоящее время, многие студенты имеют искреннее намерение владеть иностранным языком на хорошем уровне, но не хотят тратить много времени на его изучение после занятий. Преодоление психологического барьера и приложение усилий играют не последнюю роль в достижении высоких результатов.

Студенты могут попытаться выйти из своей «зоны комфорта» и начать употреблять простые предложения постепенно двигаясь к более сложным, с более расширенным словарем, поскольку основной задачей во внеклассной практике является запоминание слов. Чтение может расширить словарный запас и знания студента, что, несомненно, так важно для формирования навыков всех видов чтения.

Выводы. Изучение английского языка как иностранного однозначно происходит под влиянием родного и состоит не только из приобретения нового набора языковых умений и навыков, но также и в восприятии нового культурного горизонта и глобальных перспектив. Понимая и умело используя влияние родного языка, учащиеся могут разобраться в сложных вопросах и вкушать плоды такого обогащающего опыта.

Литература:

1. Гуро-Фролова, Ю.Р. Профессиональная ориентация курса иностранного языка как средство повышения конкурентоспособности будущего выпускника / Ю.Р. Гуро-Фролова // В сборнике: Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах. Сборник научных статей XVI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Под редакцией А.В. Сысоева, О.Н. Савинковой, И.В. Миловановой [и др.]. – Москва, 2023. – С. 102-106
2. Noviyenty, M.I. Mother Tongue Interference Towards Students' English Pronunciation: A Case Study in IAIN Curup / L. Noviyenty, M.I. Putri // In International Conference on Educational Sciences and Teacher Profession. Atlantis Press. – ICETeP. – 2021. – P. 283-290
3. Odlin, T. Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning / T. Odlin. – Cambridge: Cambridge University Press. – 1989. – 210 p.
4. Орлова, Л.Г. Особенности формирования различных компетенций при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2024. – № S18-2(106). – С. 94-98
5. Орлова, Л.Г. Различные подходы к обучению иностранному языку и перспективы развития в неязыковом вузе / Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // В сборнике: Профессиональное лингвообразование. Материалы шестнадцатой международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2022. – С. 69-73
6. Савина, А.А. Проблема формирования личностных качеств студентов на занятиях по иностранному языку в режим онлайн / А.А. Савина // В сборнике: Профессиональное лингвообразование. Материалы семнадцатой международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2023. – С. 243-246

7. Соколова, Е.Г. Лингвокультурный аспект обучения студентов юридическому иностранному языку / Е.Г. Соколова // В сборнике: Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе. сборник статей по материалам VI Международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2023. – С. 265-268
8. Corder, S.P. A Role for the Mother Tongue / S.P. Corder, S. Grass, L. Selinker // Language Transfer in Language Learning. – 1983. – 54 p.
9. Хайруллин, Р.Д. Создание речевой среды в процессе обучения иностранному языку / Р.Д. Хайруллин, И.С. Ипатова, Ю.Н. Храмова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(3). – С. 381-383
10. Храмова, Ю.Н. Подготовка конкурентоспособного специалиста в рамках курса «Иностранный язык в сфере Юриспруденции» / Ю.Н. Храмова, Р.Д. Хайруллин // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83(2). – С. 405-409
11. Храмова, Ю.Н. Формирование нравственных и культурных ценностей в процессе обучения иностранному языку в юридическом вузе / Ю.Н. Храмова, Р.Д. Хайруллин // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79(4). – С. 270-273

Педагогика

УДК 378.1

доцент Хакимова Гульназ Шамилевна

Набережночелнинский филиал Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Набережные Челны)

ВЛИЯНИЕ ТЕННИСА И БАДМИНТОНА НА ФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной научной статье рассматривается вопрос влияние тенниса и бадминтона на физическое состояние студентов. В ходе исследования выяснено физиологическое влияние данных видов спорта на организм. Кроме этого, рассмотрены другие аспекты, являющиеся особенностями тенниса и бадминтона. Рассмотрена также практика преподавания тенниса и бадминтона, как в Российской Федерации, так и за рубежом. Сравнительный анализ позволил выделить основное препятствие для популяризации тенниса и бадминтона. По результатам анкетирования установлено, что около трети студентов занимались бы на постоянной основе. Были предложены рекомендации по решению проблемы. практическое применение подлежит изучению на следующих этапах исследования. следующий этап подразумевает реализацию представленных рекомендаций Данное исследование считается успешным, поскольку выполнены поставленные задачи.

Ключевые слова: теннис, бадминтон, физиологическое влияние, гормоны счастья, методы преподавания.

Annotation. This scientific article examines the impact of tennis and badminton on the physical condition of students. In the course of the research the physiological influence of these sports on the body is found out. In addition, other aspects that are peculiarities of tennis and badminton are considered. The practice of teaching tennis and badminton both in the Russian Federation and abroad was also considered. The comparative analysis allowed us to identify the main obstacle to the popularisation of tennis and badminton. According to the results of the questionnaire survey it was found that about one third of students would practice on a regular basis. Recommendations to address the gaps were suggested. However, the practical application is to be studied in the next stages of the study. The next stage involves the implementation of the recommendations presented This study is considered successful as the objectives have been fulfilled.

Key words: tennis, badminton, physiological effects, happiness hormones, teaching methods.

Введение. В настоящее время состояние здоровья студентов вызывает острые дискуссии в высших органах власти и обществе, поскольку будущее здоровье нации зависит от молодого поколения, проживающего в настоящий период времени. Отмечается тревожная тенденция ухудшения здоровья, так как снижается физическая подготовленность у более, чем половины студентов. К сожалению, студентами недооценивается влияние таких факторов, как курение, употребление алкоголя, наркотических веществ, нарушение питания и режима сна. В действительности дисциплина «физическая культура» направлена не только на развитие физических качеств, но и используется как средство для пропаганды здорового образа жизни. С целью изучения влияния занятий теннисом и бадминтоном было рассмотрено физиологический аспект данных упражнений. Проведен анализ рабочих методических программ, рекомендуемых Министерством высшего образования Российской Федерации, и используемых различными российскими высшими учебными заведениями. Актуальность исследования заключается в необходимости создания универсального плана по внедрению данных упражнений в систематический режим на занятиях и в обычной жизни студентов [6, 7].

Изложение основного материала статьи. Настольный теннис развивает, прежде всего, координацию движений, ловкость, гибкость, быстроту, скорость реакции, увеличивает эмоциональную стабильность и повышает стрессоустойчивость. Особенность тенниса заключается в смешанной характеристики, то есть, являясь скоростно-силовым видом спорта, относится к аэробным и анаэробным упражнениям, что, бесспорно, положительно влияет на физическую подготовленность. Теннис требует быстрой реакции и выносливости. Во время перемещения по корту, спортсмены также и тренируют свою сердечно-сосудистую систему, что снижает риск ССЗ благодаря улучшенному кровообращению. Возникающие во время игры в теннис аэробные нагрузки помогают сжигать калории, что предотвращает ожирение [8].

Анаэробная составляющая игры в теннис развивают мышечную силу и гибкость. Во время игры задействуются такие группы мышц, как ягодичные, бедренные, плечевые, мышцы живота и рук. Систематические занятия обеспечивают укрепление данных групп мышц. Развитие такого качества как гибкость позволяет эффективно перемещаться на корте и ловко выполнять сложные удары [1].

При рассмотрении психологического аспекта влияние игры на организм человека выделили развитие таких компетенций как: повышенный уровень концентрации, стратегическое мышление и скорость реакции. Развитие когнитивных процессов посредством тенниса позволяет улучшить навыки систематического анализа и планирования, а также улучшить реакцию и внимание, что может сказываться и на академической успеваемости.

Теннис оказывает положительное влияние на психоэмоциональное состояние посредством выработки гормонов «счастья» – эндорфинов, помогающих уменьшить тревожность и поднять настроение.

Психологический аспект тенниса также заслуживает внимания. Игра в теннис требует высокой концентрации, стратегического мышления и быстроты реакции. Эти когнитивные процессы не только способствуют улучшению реакции и внимания, но и помогают развивать навыки планирования и анализа. Таким образом, занятия теннисом могут быть полезны для умственного развития и снижения уровня стресса.

Важно также отметить, что теннис часто практикуется в компании, что способствует формированию социальных связей. Общение с партнерами по игре и участие в турнирах создают атмосферу поддержки и здоровой конкуренции, что в свою очередь положительно сказывается на эмоциональном состоянии человека [3, 4].

Социальные аспекты игры в теннис также важны. Этот вид спорта способствует взаимодействию между людьми, что играет ключевую роль в формировании социальных навыков и умений. Участие в командах и турнирах позволяет людям находить единомышленников, развивать дружеские отношения и учиться работать в команде. Элементы соревнования также развивают характер, учат справляться с поражениями и радоваться победам.

Далее рассмотрим бадминтон и его влияние на жизненные аспекты студентов. С физиологической точки зрения бадминтон представляет собой аэробную нагрузку, которая, как отмечалось ранее, положительно влияет на работу сердечно-сосудистой системы и является эффективным методом профилактики соответствующих заболеваний. Интенсивное перемещение по корту вызывает сжигание калорий, что и в случае с теннисом, является важным аспектом профилактики ожирения и сопутствующих ему заболеваний [2].

С другой стороны, с физической, при занятиях бадминтоном укрепляются практически все группы мышц, включая мышцы ног, рук, спины, развивается общая координация и ловкость.

Рассматривая психоэмоциональный аспект влияния бадминтона, определили идентичность как и в случае тенниса. Процесс игры в бадминтон требует высокой концентрации и сосредоточенности, стратегического мышления и быстроты реакции. Эти когнитивные процессы не только способствуют улучшению реакции и внимания, но и помогают анализировать ситуацию, принимают решения в условиях ограниченности времени. Здесь действует механизм «спорт-эндорфин», вырабатываются гормоны «счастья», снижающие уровень напряженности и стресса.

Взаимодействие с партнерами и сокомандниками обуславливают социальный компонент занятия. Оно способствует формированию социальных связей, улучшению навыков коммуникации и, что немаловажно, создает атмосферу здоровой конкуренции, являющейся важной частью личностного развития.

Универсальность бадминтона делает его доступным упражнением и элементом подготовки для любого возраста и уровня подготовки. Актуален для студентов, имеющих ограничения и находящихся в связи с этим в подготовительных группах [5].

Рассмотрев различные аспекты влияния бадминтона и тенниса, приступим к решению следующих задач исследования. На данном этапе приступим к изучению рабочих программ российских высших учебных заведений с целью выявления качества преподавания.

Ныне существующие учебные программы дисциплины «Физическая культура» разработаны в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС). Рекомендуемые образовательными органами планы по выполнению предполагают, но не обязывают профессорско-преподавательский состав включать в свои рабочие программы все упражнения. Опыт коллег показывает, академические часы рассчитаны исключительно на общее физическое развитие. С одной стороны, это является значительным преимуществом, а с другой – в течение 5 практических семестров студенты занимаются гимнастикой, легкой атлетикой, спортивными играми, выбирают специализацию и факультатив, содержание которых не меняется. Условно говоря, программа имеет двойственный характер: существует и частичный выбор занятий, и обязательный. Если говорить об опыте зарубежного характера, то дисциплина «физическая культура» представлена как элективный курс свободного посещения. Студенты выбирают понравившиеся виды и на протяжении всего периода ими занимаются с возможностью его изменения. Конечно, сначала проходят небольшие по длительности общие занятия с целью выявления предрасположенности к определенному виду спорта. В целом, такой подход является наиболее эффективным, по сравнению с российским. Неоднократно отечественными учеными и исследователями поднималась данная тема, однако внедрение наткнулось на бюрократический аппарат и его дисфункцию. Кроме этого, зачастую наблюдался диссонанс, между «свободным посещением» и «необходимостью посещения» [9, 10].

Возвращаясь к теме тенниса и бадминтона, сталкиваемся с описанными ситуациями. Действительно, теннис и бадминтон редко практикуется на занятиях физической культуры. Те функции, которые они физиологически оказывают на организм человека, способны выполнять и другие упражнения. В чем же тогда заключается популяризация тенниса и бадминтона? Образовательные учреждения должны предоставлять возможность физической реализации студентов различными путями. Было проведено небольшое анкетирование среди 100 студентов первых и четвертых курсов с целью выяснить основные предпочтения и желания студентов относительно спортивных видов. При обработке результатов получили следующие данные:

- 31% респондентов ответили, что предпочли бы заниматься футболом, 29% баскетболом, 27% отдали предпочтение легкой атлетике или бадминтону, 10% теннису, 3% – другие виды спорта.

- Около 30% прогуливали пары по дисциплине «физическая культура» более трех раз, 55% максимум два раза, остальные имеют полную посещаемость.

- Отсутствие мотивации и желания посещать занятия указали как причину – 25% студентов, остальные объяснили свое отсутствие жизненными обстоятельствами.

- 45% студентов испытывают дискомфортное состояние из-за отсутствия свободного посещения, а также выборе типа и вида нагрузки, 55% отнеслись нейтрально, остальные воздержались от ответа.

- 30% респондентов ответили, что занимались бы исключительно теннисом, а 25% – бадминтоном.

Прилагаются вопросы, использованные в кратком опросе:

1. Какими видами спорта вы предпочитаете заниматься на занятиях физической культуры?
2. Как часто вы прогуливали занятия по физической культуре?
3. По какой причине вы прогуливали занятия?
4. Как вы относитесь к отсутствию свободного посещения?
5. Хотели ли бы Вы заниматься теннисом больше?
6. Хотели ли бы Вы заниматься бадминтоном больше?

Резюмируя вышесказанное, отметим, что занятия бадминтоном и теннисом в настоящий момент являются актуальными видами для занятий у студентов. Однако остается открытым вопрос о том, как реализовать и популяризировать данные виды спорта. Предлагаем решить проблему следующим образом:

- Реорганизовать учебный процесс введя практику «элективности» предмета, то есть сделать занятия свободными (или по желанию). Опыт изучения внедрения данной практики показывает, что уровень вовлеченности у студентов повышается. У студентов появляется возможность выбора тех видов спорта, которыми бы они могли заниматься, в том числе теннис и бадминтон.

- Проведение межгрупповых и межкафедральных соревнований по теннису и бадминтону. В случае отказа от «элективности» соревнования могут заменить желаемую нагрузку. Соревнования рекомендуется проводить в течении

семестра или даже двух при частоте несколько раз в месяц. Взамен скучным и неинтересным занятиям организация такого рода мероприятия позволит разнообразить учебный процесс.

– Активная роль студенческого самоуправления в организации учебного процесса. Согласно данной идеи, рабочая программа хоть и присутствует и разрабатывается методическим отделом, но является плавающей и зависит от студентов, решающих как и чем заниматься, безусловно, под контролем преподавателя.

Выводы. В ходе открытого размышления на тему преподавания тенниса и бадминтона, были представлены рекомендации по практике данных видов спорта. Анализ сложившейся ситуации показывает, что необходимо проводить дополнительные исследования по данной тематике, поскольку функциональный аппарат неэффективен в современных реалиях.

Литература:

1. Алимбоева, Р.Д. Значение общеразвивающих упражнений для физического состояния студентов / Р.Д. Алимбоева // Проблемы науки. – 2021. – № 9(68). – С. 69-71
2. Аминов, Б.У. Бадминтон в системе физического воспитания студентов / Б.У. Аминов // International journal of science and technology. – 2024. – С. 152-156
3. Барчукова, Г.В. Влияние индивидуально-игровых видов спорта на здоровье, физическое развитие и психическую устойчивость студентов / Г.В. Барчукова, Е.Е. Жигун, Г.Н. Мутар // Актуальные проблемы и перспективы развития индивидуально-игровых видов спорта: материалы Всероссийской заочной научной конференции 6 февраля-10 апреля 2018 г. – 2018. – 6 с.
4. Горобей, Н.П. Спортивные игры как фактор повышения двигательной активности студентов специальной медицинской группы / Н.П. Горобей // Спортивные игры. – 2016. – № 1. – С. 7-9
5. Иванова, С.Ю. Формирование потребности студентов вуза в здоровом образе жизни: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Иванова Светлана Юрьевна – Кемерово, 2008. – 266 с.
6. Изотова, И.И. Физическое воспитание студентов: учебное пособие / И.И. Изотова, Л.В. Семенов, Е.В. Черкашина. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2015. – 188 с.
7. Павлов, В.И. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи / В.И. Павлов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 3(73). – С. 154-158
8. Ратькина, Л.Г. Настольный теннис как средство физкультурно-оздоровительной деятельности студентов / Л.Г. Ратькина, В.В. Зотин // Актуальные проблемы и перспективы развития индивидуально-игровых видов спорта. – 2017. – С. 75-78
9. Смирнов, Ю.Н. Бадминтон: учебник для ин-тов физ. культуры / Ю.Н. Смирнов. – М.: Физкультура и спорт, 1989. – 159 с.
10. Шехматов, Л.М. Бадминтон в системе физического воспитания студенческой молодежи / Л.М. Шехматов // Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе: материалы докладов III Международной научно-практической конференции по воспитательной работе. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2019. – 220 с.

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Белинова Наталья Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант, старший воспитатель Монова Татьяна Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
МАДОУ «Детский сад №23 «Родничок» (г. Бор)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МИГРАНТОВ

Аннотация. Изменения в социальной структуре, вызванные увеличением числа мигрантов, требуют актуальных мер по их включению в российский социум. Особенно актуально это становится для образовательной сферы, которая должна быстро адаптироваться к демографическим изменениям. Важнейшую роль в интеграции детей мигрантов играет образовательная система. Педагоги сталкиваются с рядом трудностей из-за разнообразия этнических и религиозных задач при работе с детьми-мигрантами. Основная задача содействия адаптации детей мигрантов – это развитие готовности педагогов к подобной работе. В статье будут рассмотрены и проанализированы действенные методы формирования готовности специалистов дошкольного учреждения к работе с детьми мигрантов.

Ключевые слова: дошкольное образование, дети мигрантов, поликультурная среда, миграционная политика, межнациональное взаимодействие.

Annotation. Changes in the social structure due to an increase in the number of migrants require timely measures for their inclusion into Russian society. This is especially pertinent in the field of education, which must quickly adapt to demographic shifts. The educational system plays a crucial role in the integration of migrant children. Educators and teachers encounter a range of challenges due to the diversity of ethnic and religious backgrounds when working with migrant children. The primary task of facilitating the adaptation of migrant children is the development of teachers' readiness for such work. This article will examine and analyze effective methods for preparing preschool institution specialists to work with children of migrants.

Key words: preschool education, migrant children, multicultural environment, migration policy.

Введение. В стратегии миграционной политики России, которая рассчитана до 2025 года, особое внимание уделяется переосмыслению процесса адаптации и социальной интеграции мигрантов, налаживанию позитивного взаимодействия мигрантов и принимающего населения [1]. Ключевая роль в этом процессе принадлежит образовательной системе как важнейшему институту социализации и развития личности. Проблематика обучения и интеграции детей мигрантов выдвигает определенные задачи системе образования, связанные с разработкой и внедрением комплексной программы психологической адаптации и социокультурной интеграции детей мигрантов.

В процессе погружения в социальный и образовательный дискурс принимающей страны дети-мигранты не только овладевают ее государственным языком, но и интегрируются в культурный контекст, знакомятся с характерными нормами и правилами поведения. Все вышеперечисленное актуализирует серьезные вызовы для подготовки педагогических работников разного спектра специальностей к обеспечению условий адаптации и социализации детей мигрантов и формированию современной межнациональной образовательной среды. Отметим, что обеспечение социальной адаптации воспитанников – основополагающее направление образовательной работы педагога с детьми-мигрантами. В идеале, и ребенок, и общество должны проявлять взаимопозитивный, толерантный настрой. Важно, чтобы педагоги выстраивали свою практику на принципах мультикультурного образования, что является фундаментом стабильного развития страны.

Вместе с тем, образовательные учреждения нередко сталкиваются с несоответствием между возросшим потоком мигрантов и отсутствием целостной государственной политики, которая предусматривала бы и финансирование, и методическую поддержку педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в условиях многонациональной среды.

Изложение основного материала статьи. Особое внимание в контексте межкультурного образования заслуживают исследования концепций поликультурного и этнокультурного образования, предложенные В.П. Борисенковым, Е.В. Бондаревской и др. В этих работах предложены принципы и методы межкультурного взаимодействия, важные для формирования поликультурной среды в России. На необходимости разработки новых моделей подготовки педагогических кадров, соответствующих глобальным изменениям и происходящим миграционным процессам, акцентируют внимание Л.Т. Ткач, М.А. Болдырева, А.Н. Гуляева, др. Это подчеркивает актуальность поиска новых путей для подготовки педагогов, способных эффективно работать в условиях растущего культурного разнообразия и социальных вызовов современности [2].

Следует отметить, что наличие детей-мигрантов уже стало нормой для современного общества, однако ни педагогическая наука, ни система образования должного внимания данному вопросу не уделяет. Сложившееся в современной образовательной политике противоречие между необходимостью специализированной подготовки педагогических работников к проектированию инклюзивной среды в разрезе глобального фактора миграции, их профессиональной деятельности с учетом принципов социально-педагогической работы с семьями-мигрантами и отсутствием соответствующих учебных дисциплин в образовательных стандартах педагогических вузов явно указывает на необходимость разработки и внедрения специализированных программ и курсов повышения квалификации, нацеленных на разрешение этой проблемы.

Недостаточность подготовки педагогических кадров в данной сфере критична во многих аспектах: от правовых рамок до методических подходов. Трудности осуществления качественной педагогической работы обусловлены рядом факторов. Первый из них – отсутствие у педагогов способности к осуществлению конструктивного взаимодействия с детьми-мигрантами, неумение вовлечь их в совместную деятельность. Второй фактор заключается в несформированности умения организовывать детский коллектив, положительные межличностные отношения в группе на основе толерантности, диалогичности и межкультурного сотрудничества [4]. Другими словами, педагоги оказываются неподготовленными к диалогу с представителями других этносов и культур, что снижает качество образовательного процесса [3]. Третье – неразработанность в педагогике эффективных мультикультурных методов и технологий сопровождения и воспитания детей мигрантов. Еще одним, усугубляющим ситуацию фактором, следует назвать трудности во взаимодействии педагогов с другими субъектами образовательного процесса, прежде всего, с родителями-мигрантами, в налаживании контакта и выработке единых подходов к воспитанию детей. Перечисленные проблемы требуют принятия оперативных решений для повышения профессиональной компетентности специалистов и совершенствования современной образовательной практики.

Между тем, существует успешный опыт социально-психологического сопровождения детей мигрантов в таких государствах, как Великобритания, Германия и Израиль, который может быть полезен для российских условий. Большую ценность представляет исторический опыт работы с детьми мигрантов, скажем, русской эмиграции прошлого века, и, хотя он недостаточно изучен, может служить дополнительным источником знаний. Анализ международного опыта позволяет не только углубить понимание глобальных образовательных процессов и выявить основные тенденции их развития, но также и адаптировать лучшие практики к российским реалиям, повышая качество педагогического образования в стране [7].

Системно-культурологический подход, положенный в основу адаптации российских и мировых практик работы с детьми-мигрантами, нацелен на моделирование и внедрение содержания педагогического образования с учетом современных миграционных тенденций. Выделим основные позиции этого подхода:

- анализ ценностей: определение базовых принципов мультикультурного образования, которые учитывают разнообразие и межкультурное взаимодействие в современном обществе;
- селекция зарубежного опыта: анализ международного передового опыта, который может быть использован в образовательной работе как с детьми-мигрантами, так и с их семьями;
- определение стратегически значимых векторов педагогического образования с учётом миграционных процессов и выявление практик, адекватных для реализации в нашей стране.

Данная модель направлена на обеспечение соответствия образовательной системы потребностям мультикультурного общества, формирование компетентных специалистов, востребованных в целях эффективной организации работы с детьми, приезжающими из других культурных и языковых сред.

Успешная интеграция детей из семей мигрантов в образовательном пространстве дошкольных учреждений обусловлена высоким уровнем психолого-педагогической компетентности педагогов, которые напрямую способствуют их социокультурной адаптации, овладению русским языком и дальнейшему разностороннему развитию. Специалисты дошкольных образовательных организаций, включая не только воспитателей, но и музыкальных руководителей, психологов и др., должны обладать определенным набором компетенций для организации работы в поликультурной детской среде. В первую очередь, педагогу необходимо помочь ребенку в освоении культуры, культурных ценностей, традиций страны проживания. Решающее значение имеет понимание истин национального характера общения, ценностных установок детей-мигрантов, умение адаптировать образовательный процесс с учетом этнокультурных особенностей детей, способность налаживать эффективную межличностную коммуникацию.

В процессе формирования и совершенствования профессиональных компетенций педагогических работников в рамках рассматриваемой проблемы предстоит решение двух задач. Первая задача носит фундаментально-методологический характер и направлена на разработку концепции профессиональной педагогической подготовки в русле диалога культур. Вторая задача прикладного характера – создание научно-обоснованного содержания, методов и технологий проектирования и реализации образования детей из семей мигрантов на основе личностно-ориентированного, системно-культурологического и деятельностного подходов.

Комплексная программа подготовки педагогов к работе с детьми-мигрантами должна быть направлена не только на освоение системы теоретических знаний, но и на развитие целого ряда профессиональных навыков и личностных качеств. Так, ведущими компонентами такой подготовки являются следующие:

- повышение профессионально-педагогической культуры педагога;
- освоение методов научно-педагогического исследования;
- научная интеграция психологии, педагогики и методики в поиске оптимальных подходов к воспитанию детей мигрантов;
- развитие индивидуальности педагога, стремления к личностному росту и саморазвитию;
- совершенствование знаний общей культуры, межкультурной компетенции [8];
- глубокое общегуманитарное образование на основе принципов поликультурности и диалога культур;
- совершенствование педагогической техники и профессионального мастерства [6].

Итак, в подготовке педагогов необходимо акцентировать внимание на формировании комплекса профессиональных компетенций, овладение которыми позволит, во-первых, эффективно выстраивать диалог с детьми-мигрантами (и их родителями), осуществлять защиту, поддержку и адаптацию детей в новой социокультурной среде и, во-вторых, проводить воспитательную работу с детьми группы, нацеленную на доброжелательное и толерантное отношение к воспитанникам, прибывшим из стран ближнего и дальнего зарубежья.

Комплексная подготовка педагога к взаимодействию с детьми-мигрантами требует целостного образовательного подхода и должна включать ряд интегрированных курсов и программ, направленных на формирование этики межнационального общения, способности к конструктивному межкультурному взаимодействию.

Тематика курсов может включать следующие содержательные аспекты:

- поддержка и защита прав детей-мигрантов как в глобальной практике, так и в контексте российской педагогики;
- этнопедагогические и этнопсихологические аспекты работы с детьми из других стран;
- особенности билингвизма, языковые статусы и характеристики [5];
- организация полиэтнической образовательной среды;
- технологии поликультурного образования и воспитания;
- стратегии преподавания русского языка как второго для детей, приезжих из различных стран [2; 5].

В программе педагогической подготовки особое внимание уделяется практическим занятиям и педагогической стажировке, которая может включать:

- анализ образовательных программ и методических материалов;
- планирование психолого-педагогической и методической работы с учетом особенностей воспитания детей-мигрантов;
- овладение навыками социально-психологической адаптации и сопровождения детей;
- овладение технологиями поддержки ребенка-мигранта в установлении социальных контактов;
- создание и использование эффективных учебно-методических ресурсов, в том числе, цифровых;
- разработка программ диагностики, нацеленной на оценку состояния детей-мигрантов, уровня их обученности/воспитанности;
- анализ предметно-развивающего поликультурного пространства;
- применение новейших образовательных технологий обучения и воспитания в поликультурной среде [3];
- просмотр и анализ уже существующих эффективных кейсов работы с детьми из семей мигрантов.

Такая структура профессиональной подготовки будет способствовать приобретению педагогами комплексного взгляда на вопросы образования и социализации детей, прибывших из других стран, обеспечит их готовность к решению задач мультикультурного взаимодействия.

Выводы. С учетом изменений социокультурной ситуации России и усиления миграционных процессов появляется необходимость обновления устоявшихся образовательных подходов. Эти подходы утрачивают эффективность в ответ на вызовы современного мультикультурного общества, где возрастает число мигрантов и усугубляются связанные с ними сложности. В стремлении обеспечить соответствие образования этим новым условиям следует экспонировать стратегии оптимизации для педагогической подготовки специалистов системы образования. Цель этих стратегий – сформировать высококвалифицированных специалистов, которые могли бы успешно взаимодействовать с детьми-мигрантами в социальной и педагогической сферах. Основопологающим этапом в процессе реформирования станет пересмотр концепций педагогического образования: отказ от устаревших практик и переход к культурологическому принципу построения образовательной системы. Это означает введение новых интегрированных модулей и междисциплинарных программ, которые помогут педагогам развить компетенции, необходимые для эффективной работы в поликультурной образовательной среде.

Литература:

1. Указ Президента «О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019-2025 годы». – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/58986> (дата обращения: 23.01.2025)
2. Бортенко, К.В. Роль воспитателя в формировании мультикультурных отношений у детей дошкольного возраста / К.В. Бортенко, Э.С. Таболова, Ю.А. Говенко // Университетская наука. – 2020. – № 1. – С. 148-151
3. Будкевич, О.Н. Воспитательная деятельность в поликультурных детских учреждениях России и мира (на примере дошкольного образования) / О.Н. Будкевич, М.А. Федорова // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 6(123). – С. 22-28
4. Гукаленко, О.В. Подготовка педагогов для работы с детьми-мигрантами в поликультурном образовательном пространстве / О.В. Гукаленко, В.П. Борисенков // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 1(28). – С. 86-94
5. Латухина, А.Л. Сквозные технологии как инструмент формирования социокультурной компетенции инофонов в процессе лингвострановедческой адаптации в пространстве «городского текста» / А.Л. Латухина, Ю. А. Маринина, Р. Савант // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 4. – 7 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-4-7
6. Мусатова, О.В. Готовность педагогов к стимулированию адаптации детей мигрантов к начальной школе / О.В. Мусатова, Е.В. Казакова // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 1. – С. 344-358
7. Полковникова, Н.Б. Изучение готовности дошкольных педагогов к организации и ведению межкультурного диалога / Н.Б. Полковникова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – Т. 16. – № 1. – С. 78-93
8. Савочкина, Е.И. Использование обучающих ботов в процессе развития межкультурной компетенции у студентов-лингвистов / Е.И. Савочкина, Т.А. Жукова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 4. – 8 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-4-8

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Строганов Дмитрий Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород);

студент Валяева Ксения Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К НАСТАВНИЧЕСТВУ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья основана на исследовании роли наставничества в высших учебных заведениях, которое все чаще становится ключевым инструментом для роста и развития студентов. Гипотезой авторов стала идея о том, что потребность в наставнике среди студенчества не удовлетворена существующими механизмами, а ожидания от данного института связаны с улучшением качества образования в целом, а не помощью в освоении учебного плана. Новизна работы: представлены данные, подтверждающие потребность студентов в институте наставничества как инструменте повышения качества образования. Исследование базируется на следующих методах: анализ научной литературы, анкетирование студентов, сопоставительный анализ данных. Описаны функции наставника в образовательной среде, этапы организации наставничества в вузе, структура отбора и подготовки наставника, модели и формы наставничества в вузе. С помощью анкетирования определено, что осуществление системы наставничества является крайне востребованной деятельностью. Большая часть студентов видят в наставничестве поддержку в адаптации к вузовской среде, а также возможность получения обратной связи по интересующим их вопросам учебы и построения карьеры.

Ключевые слова: наставничество, высшее образование, адаптация студентов, образовательный процесс, профессиональное развитие, функции наставника, взаимодействие в вузе.

Annotation. The article is based on a study of the role of mentoring in higher education institutions, which is increasingly becoming a key tool for student growth and development. The hypothesis of the authors was the idea that the need for a mentor among students is not satisfied by existing mechanisms, and expectations from this institute are related to improving the quality of education in general, rather than helping to master the curriculum. The novelty of the work: the data confirming the students' need for the institute of mentoring as a tool for improving the quality of education is presented. The research is based on the following methods: analysis of scientific literature, student questionnaires, comparative data analysis. The functions of a mentor in an educational environment, the stages of organization of mentoring at a university, the structure of mentor selection and training, models and forms of mentoring at a university are described. With the help of a survey, it was determined that the implementation of a management system is an extremely sought-after activity. Most students see mentoring as support in adapting to the university environment, as well as an opportunity to receive feedback on their studies and career development issues.

Key words: mentoring, higher education, student adaptation, educational process, professional development, mentor functions, university interaction.

Введение. В современных реалиях высшее образование требует усвоения важных знаний для будущей жизни и формирования личностных и профессиональных качеств не менее, чем общее [6].

Вариантов для осуществления данного процесса множество, но одним из основных является наставничество. Оно помогает студентам быстрее адаптироваться в среде университета, а также способствует качественной подготовке выпускников.

Наставничество – это процесс целенаправленного взаимодействия между более опытным человеком (наставником) и тем, кто нуждается в поддержке и руководстве (наставляемым). В вузах наставничество ориентировано на помощь студентам в освоении учебной программы, адаптации к новой среде и развитии ключевых профессиональных и личностных качеств [5, 8]. Например, Д.В. Литвин замечает, что только «человек в мире создает «мир в человеке» посредством структурированно-средового способа взаимодействия, определяющего избирательность к среде, различную степень активности, его положительный или отрицательный характер» [4]. Наставник как никто способен понять мир другого и помочь его построить.

Наставник в вузе выполняет множество функций:

- образовательная – помогает понять сложные темы, дает рекомендации по эффективному обучению;
- адаптационная – помогает первокурсникам быстрее влиться в учебный процесс и освоиться в новой среде;
- мотивационная – вдохновляет студентов, поддерживает их стремление к развитию;
- координационная – направляет студента в вопросах выбора курсов, научной деятельности, профессиональной ориентации [1].

О.Н. Субочева отмечает в своей статье «Наставничество как фактор эффективности организации», что наставничество играет важную роль в повышении продуктивности взаимодействия в образовательных и профессиональных коллективах. Она отмечает, что момент внедрения наставничества в большинстве случаев лишён чёткой структуры, что ведёт к сложностям реализации [11].

На сегодняшний день сохраняются следующие нерешенные вопросы:

- отсутствует систематизация форм наставничества, применимых в вузах;
- недостаточно данных, подтверждающих эффективность наставнических программ;
- необходимы рекомендации по внедрению наставничества в образовательный процесс.

Методология. Целью настоящего исследования стал анализ отношения студентов вуза к феномену наставничества в нем, а также выявление потребности студентов в наставничестве. На пути к цели следовало решить группу задач: изучить теоретические подходы к введению наставничества в образовательные учреждения, рассмотреть механизмы реализации наставничества в вузе, определить значение наставничества в вузе.

Гипотезой авторов стала идея о том, что потребность в наставнике среди студенчества не удовлетворена существующими механизмами, а ожидания от данного института связаны с улучшением качества образования в целом, а не помощью в освоении учебного плана.

Исследование базируется на следующих методах: анализ научной литературы, анкетирование студентов, сопоставительный анализ данных.

Результаты исследования. В системе высшего образования наставничество может осуществляться в различных моделях и формах. Рассмотрим основные модели:

1. Классическая модель: преподаватель или сотрудник вуза выступает наставником, помогая студенту или группе студентов решать академические и профессиональные задачи.

2. Партнерская модель: старшекурсники (равное наставничество) делятся опытом с младшими студентами, помогая им адаптироваться и осваиваться в вузе.

3. Модель наставничества через выпускников: бывшие студенты вуза, которые уже достигли успехов в профессии, проводят лекции, мастер-классы и консультируют студентов по карьерным вопросам [7].

Различные формы наставничества помогают вузам до определенной степени гибко подходить к организации наставничества, учитывая потребности разных групп студентов:

– Индивидуальные встречи: обсуждение учебных и профессиональных целей, консультации по вопросам успеваемости. Данная форма подойдет также и для людей интровертов, во многих случаях наставнику легче будет оказать помощь и поддержку человеку индивидуально. Студент также без лишних смущений сможет узнать большее количество важной для него информации.

– Групповые занятия: данная форма подойдет для рассмотрения именно важных общих вопросов. Общение в группе подходит далеко не всем, но для получения ключевых знаний этого достаточно.

– Онлайн-наставничество: данная форма является более современным вариантом и поможет экономить время. Проведения видеоконференций или общение, через мессенджеры значительно упрощает проведение системы наставничества.

– Мастер-классы и семинары: проведение открытых мероприятий для обсуждения ключевых аспектов роста и развития. Также обмен знаниями и опытом [10].

Эффективность наставничества напрямую зависит от качества отбора и подготовки его участников. Также зависит от четко поставленных критериев, которые включают в себя личные и профессиональные качества, а также системной подготовки, куда входит получение теоретических и практических навыков. Продуктивные наставники должны совмещать в себе навыки коммуникации, умение работать с разными типами людей, умением решать конфликтные ситуации. Все эти навыки получают в ходе семинаров и тренингов. Рассмотрим структуру отбора и подготовки участников.

1. Отбор наставников. Наставниками могут являться преподаватели, психологи, сотрудники вуза, а также старшекурсники и даже выпускники. Рассмотрим важнейшие критерии, которыми должен обладать наставник: профессиональные знания и опыт, навыки общения и эмпатии, готовность к регулярным взаимодействиям со студентами. Например, преподаватели могут оказывать помощь в учебных и исследовательских вопросах, а старшекурсники – делиться опытом адаптации и повседневной жизни в вузе.

2. Отбор наставляемых. Наставляемыми могут являться студенты первокурсники, а также студенты с низкой успеваемостью, сюда же можно отнести тех, кто испытывает трудности в адаптации к вузовской среде. Чаще всего отбор происходит по принципу личного желания студентов, которые хотят принять участие в системе наставничества.

3. Подготовка наставников и наставляемых. Для наставников должны проводиться тренинги, семинары или же мастер-классы, на которых их обучают основам педагогики и психологии, навыкам активного слушания и работы с обратной связью, методам мотивации и управления конфликтами. Наставляемым нужно объяснять, как взаимодействовать с наставником, как качественно использовать ресурсы в ходе обучения и адаптации [2].

Организация наставничества – процесс довольно объёмный, для удобства разделим его на этапы. Это позволит качественнее определить цели, задачи, оценочные признаки отбора наставников, что значительно повысит эффективность системы наставничества.

1. Подготовительный этап: разработка системы наставничества, определение задач и целей, процесс отбора наставников и наставляемых, проведение семинаров и мастер-классов для наставников.

2. Разделение на пары или группы: наставляемый и наставник сопоставляются на основе совместных целей и интересов, происходит образование пар, (где один наставник и один студент) или же групп, (где один наставник и несколько студентов).

3. Этап внедрения: систематические встречи наставников с студентами, вовлечённость студентов в мастер-классы и семинары, а также видеоконференции, организованные наставниками [9].

4. Этап анализа о продуктивности: сбор ответной реакции от наставников и студентов (можно проводить с помощью анкетирования или интервью), анализ успехов студентов и корректировка проекта.

В ноябре 2024 авторами был проведён опрос студентов Мининского университета 1-4 курса с целью узнать, замечают ли они, как наставник влияет на учебный процесс, насколько для них важен наставник, как он влияет на адаптацию и их профессиональное развитие. Всего было отобрано 160 анкет по 40 человек от каждого курса обучения.

Первым вопросом мы решили узнать, ощущают ли студенты потребность в наставнике (Рисунок 1).



Рисунок 1. Желание студентов иметь наставника

Выяснилось, что практически половина студентов хотели бы иметь наставника в своём учебном учреждении (49,3%), чтобы лучше адаптироваться к учебе. Еще почти 35% опрошенных не отказались бы, если бы видели в этом реальную пользу. Следовательно, многие не до конца понимают, в сем заключается функция наставничества в вузе.

И мы задали следующий вопрос: «Какую роль, по вашему мнению, мог бы сыграть наставник в вашем обучении?» (Рисунок 2).



Рисунок 2. Роль наставника в обучении

Наиболее остро студенты ощущают потребность в мотивации и переживании трудных моментов, также они нуждаются в консультациях по будущему трудоустройству. Вероятно, отделу по трудоустройству выпускников следует плотнее работать со студентами не только выпускных курсов, а руководителям направлений объяснять студентам, как и почему так строится учебный план. Как это связано с их будущей профессией.

Следующий вопрос помог выяснить, что наиболее важным качеством в наставнике для студентов является опыт и знание учебной программы, а также доступность и готовность помочь в любое время (Рисунок 3).

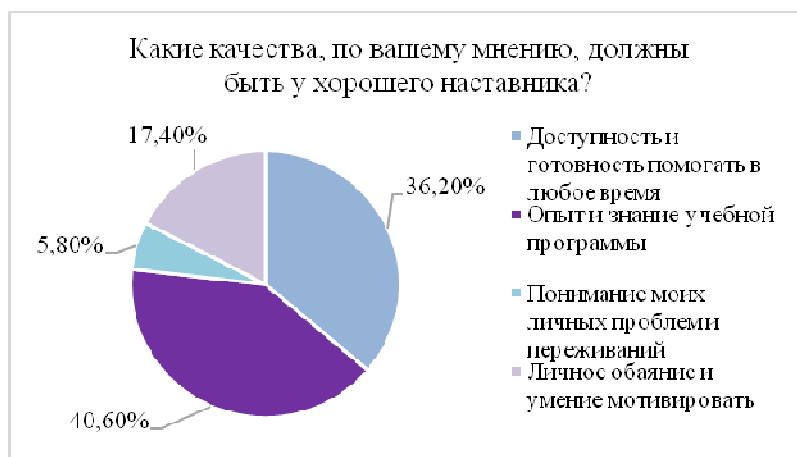


Рисунок 3. Качества хорошего наставника

Далее следовало выяснить, в какой форме студенты предпочитают взаимодействовать с наставником (Рисунок 4).



Рисунок 4. Виды взаимодействия с наставником

Показательно, что хотели бы видеться с наставником по необходимости, а не на постоянной основе 56,7% респондентов. Многие настаивают на личных очных встречах, в то время как онлайн хотели бы общаться с наставником только 9% студентов. Это еще раз подтверждает мысль о том, что наставничество – это очень личное и индивидуальное дело.

Интересно мнение студентов о влиянии наставничества на основной вид деятельности студентов – учебную успеваемость (Рисунок 5).



Рисунок 5. Влияние наставничества на учебную успеваемость

Практически в равной степени студенты считают, что наставничество существенно поможет им в учебе и поможет несущественно, то есть напрямую помощи по учебе от наставника многие не ожидают.

Наконец, заключительный вопрос «Насколько важно для вас наличие наставничества в вузе?» выявил, что студенты считают важным наличие такого человека, эту важность часто связывают с качеством обучения, но не имеют завышенных ожиданий (Рисунок 6).

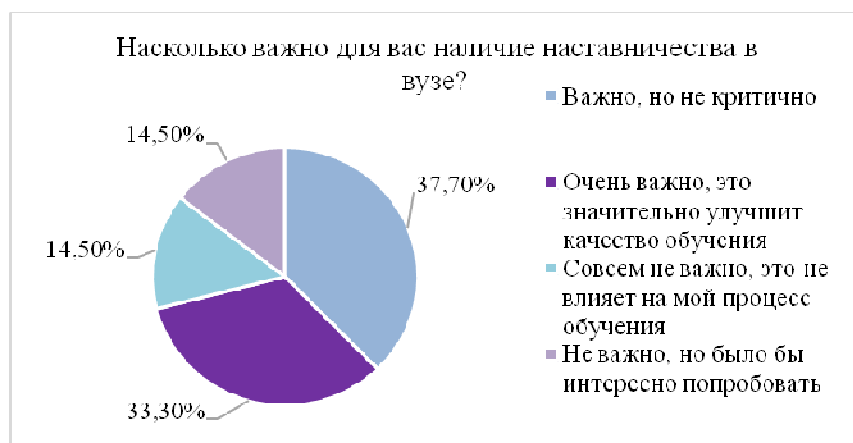


Рисунок 6. Важность наличия наставника в вузе

Опрос даёт возможность понять, что осуществление системы наставничества является крайне востребованной деятельностью. Большая часть студентов видят в наставничестве поддержку в адаптации к вузовской среде, а также возможность получения обратной связи по всем интересующим их вопросам. Также имеется часть студентов, которые остаются нейтральными. Есть возможность разработки такой системы наставничества, которая сможет заинтересовать эти 10% и охватить максимальное количество обучающихся.

В результате регулярного общения студентов с наставниками, выпускники вузов могут улучшить или даже приобрести для себя большинство важных навыков, необходимых в дальнейшей профессиональной карьере.

Выводы. Наставничество – это мощный инструмент, который помогает студентам успешно адаптироваться, развиваться и достигать профессиональных целей. Развитие системы наставничества позволит вузу выпускать квалифицированных специалистов, которые будут уверены в себе и своих силах и будут готовы к любым трудностям на рынке труда. Для вузов это является важной задачей, позволяющей повысить качество образования и удовлетворенность студентов.

Литература:

1. Иванова, Т.В. Анализ зарубежных практик наставничества и их применимость в условиях российского высшего образования / Т.В. Иванова // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 6. – С. 45-67
2. Кузнецова, Е.А. Наставничество как форма научно-методического сопровождения молодых преподавателей / Е.А. Кузнецова // Педагогическое мастерство: теория и практика. – 2021. – № 3. – С. 45-52. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46240314> (дата обращения: 25.12.2024)
3. Ладилова, Н.А. Наставничество в России: от истоков к современности / Н.А. Ладилова, И.А. Мишина. – М.: ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», 2023. – 223 с.
4. Литвин, Д.В. Полиmodalность педагогического феномена личностноразвивающей образовательной среды / Д.В. Литвин // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3. – С. 5. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-3-5
5. Локтюхина, Н.В. Развитие системы наставничества: российский и зарубежный опыт / Н.В. Локтюхина, Н.У. Азарова, С.В. Шабаева // Непрерывное образование: XXI век. – 2019. – № 4(28). – С. 1-15. – URL: <https://il21.petsu.ru/journal/article.php?id=5155> (дата обращения: 25.12.2024)

6. Мальцева, С.М. Экзистенциальный подход как образовательная модель будущего / С.М. Мальцева, Т.А. Черкесов // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2024. – № 1(42). – С. 160-163
7. Махмутова, Е.Н. Модели наставничества в образовательном процессе университета: теоретические и практические аспекты / Е.Н. Махмутова, Н.В. Ковтун, М.А. Иванченко // Концепт. – 2024. – № 12. – С. 231-248. – URL: <https://e-koncept.ru/2024/241212.htm> (дата обращения: 25.01.2025)
8. Мухаметзянова, Ф.Ш. Наставничество как механизм поддержки профессионального развития педагогов / Ф.Ш. Мухаметзянова, Н.Н. Исламова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 5. – С. 5-8
9. Сигова, Е.А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития / Е.А. Сигова // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 2. – С. 34-42
10. Смирнова, И.В. Наставничество как механизм поддержки профессионального развития студентов / И.В. Смирнова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 2. – С. 1-10. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN520.pdf> (дата обращения: 21.01.2025)
11. Субочева, О.Н. Наставничество как фактор эффективности организации / О.Н. Субочева // Вестник современной науки. – 2021. – № 5. – С. 98-105

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук,

доцент Хлыбова Марина Анатольевна

Пермский государственный аграрно-технологический

университет имени академика Д.Н. Прянишникова (г. Пермь)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ PEER-TO-PEER ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению методов peer-to-peer при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Концепция peer-to-peer (P2P – обучение, взаимное обучение) представляет собой модель образования, когда обучающийся учит равного себе обучающегося. Такой формат создаёт более доверительную образовательную среду, увеличивает мотивацию, укрепляет горизонтальные связи и взаимное развитие. Автор статьи описывает опыт использования метода взаимного рецензирования (peer review) при обучении иноязычной письменной речи. Метод взаимного рецензирования реализуется с использованием различных электронных платформ, таких как Google Sites, Wiki сайты. В статье рассматриваются преимущества использования данных платформ для развития навыков иноязычной письменной речи в контексте peer-to-peer – обучения. К преимуществам использования платформ для взаимного рецензирования работ относятся коллективный доступ к созданию сайта, асинхронность связи, удобное редактирование страниц, быстрая обратная связь. Подчеркивается, что к заданиям для оценивания работы обязательно прилагаются критерии с детальным описанием необходимого содержания по каждому критерию. Автор статьи описывает также применение метода взаимопроса (peer questioning method). Данный метод широко применяется для проверки знаний лексических единиц и представляется наиболее эффективной формой интерактивного изучения иностранного языка. Преимуществом использования метода взаимопроса является развитие навыков аргументации и критического мышления. В заключении автор подчеркивает, что активная позиция студентов при взаимном обучении способствует повышению мотивации и вовлеченности студентов в образовательный процесс.

Ключевые слова: взаимное обучение, взаимное рецензирование, взаимопрос, активное обучение, цифровые платформы, обратная связь, обучение иностранному языку.

Annotation. The article examines peer-to-peer (P2P) learning methods in foreign language education at universities. The concept of peer-to-peer (P2P) learning refers to an educational model when students teach each other. This learning method creates more effective educational environment, enhances motivation, strengthens horizontal connections, and promotes mutual development. The author describes the use of peer review method in teaching foreign language writing skills. The peer review method is implemented using electronic platforms such as Google Sites and Wiki-based online resources. The article explores the advantages of these platforms for developing foreign language writing skills. Key benefits of using platforms for mutual peer review include collaborative site creation, asynchronous communication, page editing, and rapid feedback. It is emphasized that evaluation tasks must include detailed criteria outlining required content for each assessment parameter. Mutual evaluation of written texts on Google Sites not only improves foreign language literacy but also improves skills of collaboration, communication, and critical thinking. The author also discusses the application of the peer questioning method, widely used for testing lexical knowledge and recognized as an effective form of interactive foreign language learning. In conclusion, the author highlights that peer-to-peer learning enhances students motivation and involvement in the educational process.

Key words: peer-to-peer learning, peer review, peer questioning, active learning, digital platforms, feedback, foreign language education.

Введение. В настоящее время в качестве важных условий создания эффективной образовательной среды можно выделить максимальную вовлеченность обучающихся в образовательный процесс, наличие постоянной обратной связи как от преподавателя, так и от одноклассников. Обратная связь от одноклассников может быть представлена в виде комментариев, критики, предложений, оценок, способствующих активному взаимодействию и взаимному развитию.

В этой связи можно выделить обучение по принципу peer-to-peer (P2P – обучение, взаимное обучение), представляющее собой модель образования, когда равный учит равного (англ. peer – равный). Концепцию peer-to-peer можно отнести к разновидности активного обучения на основе субъект-субъектного взаимодействия, предполагающего создание доверительных отношений между участниками образовательного процесса на основе равноправия и взаимного развития. При этом субъектность перенесена от преподавателя на равного себе обучающегося. Такой формат создаёт более благоприятную образовательную среду, увеличивает мотивацию, укрепляет горизонтальные связи и взаимодействие участников общения. Концепция peer-to-peer является сегодня одним из актуальных направлений образования, в том числе онлайн-обучения.

Следует отметить, что peer-to-peer обучение следует отделять от совместного обучения (collaborative learning). Совместное обучение предполагает работу обучающихся в группах, чтобы вместе обсудить идеи и найти решение задачи, они учатся друг с другом. В модели peer-to-peer обучающийся учит одноклассника, помогает ему с решением задачи.

Целью данной статьи является рассмотрение методов peer-to-peer в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Изложение основного материала статьи. Вопросам образовательной концепции peer-to-peer обучения посвящены исследования Е.В. Воропаевой [1], Н.Н. Горлушкиной [2], Д.А. Королева [3], Д.В. Кретьева [4] Е.А. Курченко [5], А.Ю. Курьшиной [6] и т.д.

В работах отмечается, что peer-to-peer обучение является интерактивным методом и позволяет организовать непосредственное взаимодействие между студентами [2], что будет способствовать максимальной вовлеченности обучающихся [3], развитию навыков межличностного общения [1, С. 5-6].

К основным видам peer-to-peer обучения относят как обучение с применением традиционной модели, при которой старшие студенты обучают младших, так и обучение в более инновационных формах: дискуссионные семинары, обучающие группы, консультирование, взаимное оценивание, тандемное обучение (объединение обучающихся с разными языками для изучения родного языка партнера), формат баддинга (англ. buddy – приятель), при котором двое учащихся объединяются, чтобы оказывать друг другу поддержку, делиться успехами, информацией и т.д. [9].

В вузе при обучении иноязычной письменной речи нами широко используется метод взаимного рецензирования (peer review), как одна из форм peer-to-peer обучения и представления обратной связи от одногруппников.

Стоит отметить, что при сокращении контактных часов требуются инструменты сохранения активных форм обучения, в том числе иноязычному письму. Peer review направлен, прежде всего, на редактирование и улучшение качества письменных работ одногруппников. Для объективности оценки также можно использовать «слепой» метод проверки, когда автор не знает, кто проверяет его работу, и когда проверяющий также не знает, кто автор данной работы. Рецензирование работ друг друга предоставляет обучающимся дополнительную возможность для повторения и переосмысления информации, способствуя интенсификации процесса обучения письменной речи.

В настоящее время при широком использовании цифровых образовательных ресурсов метод взаимного рецензирования можно практически реализовать на базе различных электронных платформ, таких как Google Sites, Wiki сайты. Данные платформы обладают следующими возможностями:

- гибкость инструментов и дизайна;
- совместный доступ к созданию сайта;
- редактирование существующих страниц;
- асинхронность связи;
- оперативная обратная связь;
- версионность инструмента с возможностью доступа к предыдущим правкам и наглядному сравнению;
- формирование навыков взаимодействия и взаимоконтроля.

Роль преподавателя в данном случае сводится к организации доступа студентов к сайту со страницами обучающихся. Настройки совместного доступа открывают возможности организации работы в парах или группах для взаимного редактирования, комментирования и внесения правок в работы друг друга. Обучающиеся читают письменные работы друг друга и предоставляют подробную обратную связь. Асинхронная письменная обратная связь дает обучающимся больше времени на осмысление и исправление работы в удобное для них время.

К заданию прилагаются критерии оценивания с детальным описанием не только самих критериев, но и необходимого содержания по каждому критерию. Теоретической основой для создания критериев оценивания текста будут являться стилистические и структурные принципы организации академических и научных текстов, такие как грамматическая и лексическая правильность, связность, смысловая ясность, организация текста согласно его структуре, логичность построения текста, убедительность представленных результатов, соответствие выводов представленной цели и т.д. Создание преподавателем подробных критериев оценки является важным элементом при организации взаимного оценивания письменных работ. Кроме того, следует провести анализ типичных ошибок начинающих авторов академических письменных работ [8].

Как отмечается в работе [8], итеративный (циклический) процесс создания письменного текста с неоднократным возвратом к содержанию для изменения и внесения правок способствует совершенствованию владения языковым материалом.

Опыт работы показывает, что взаимная проверка нравится обучающимся, она побуждает их к активной деятельности и повышает интерес к обучению. Преподаватель в этом случае выступает в роли фасилитатора и организатора образовательной среды. Как отмечается в некоторых исследованиях [7, 8], изменение роли преподавателя с обучающего на организатора процесса обучения создает интеллектуальную и эмоциональную обстановку, которая способствует повышению познавательной активности и коммуникативной инициативы.

Применение взаимного оценивания работ обучающимися способствует не только повышению иноязычной грамотности, но и развитию критического мышления, навыков (само)рефлексии и (само)оценки, внимательности к деталям, повышает мотивацию к обучению и обеспечивает активное вовлечение студентов в образовательный процесс.

В процессе обучения иностранному языку в вузе также можно использовать метод взаимопроса (peer questioning method). Данный метод широко применяется для проверки знаний и представляется наиболее удобной, быстрой, эффективной формой интерактивного изучения, в частности лексических единиц иностранного языка.

Взаимоопрос можно организовать в процессе парной работы при чтении учебного текста с последующими вопросами друг другу на общее понимание содержания. Метод взаимопроса можно использовать также при проверке терминологической лексики в качестве одного из видов взаимоконтроля. Как было отмечено в исследовании [5], преимуществом использования данного метода для обучающихся является то, что они, спрашивая у других, могут еще раз повторить и закрепить значение слова. Практика показывает, что использование взаимопроса на занятиях по иностранному языку сокращает время, отведенное на контроль знания лексического материала.

Безусловно, преимуществом использования метода взаимопроса является развитие навыков аргументации и критического мышления. Для объективного оценивания ответа одногруппника обязательно должна присутствовать грамотная аргументация оценки [4].

Следует отметить, что метод взаимопроса позитивно влияет на создание доброжелательной психологической атмосферы в группе, положительной мотивации к изучению иностранного языка, навыков межличностного общения, взаимопомощи и взаимоконтроля.

Взаимное обучение предполагает развитие у обучающихся навыков в обучении одногруппников. В этой связи следует заметить, что для обучающихся 21 века самыми важными гибкими навыками для достижения успеха в будущем являются так называемые «4 К» («4 C's») [11]:

- 1) Коммуникация (Communication);
- 2) Коллаборация (Collaboration);
- 3) Критическое мышление (Critical thinking);

4) Креативность (Creativity).

Эти навыки в полной мере реализуются в процессе взаимного обучения. Оценивание работ друг друга способствует формированию навыков самостоятельности, творчества, сотрудничества, интенсификации обмена знаниями и опытом. Реер-to-реер обучение способствует улучшению коммуникативных навыков обучающихся, получая и давая обратную связь, а также приобретению навыков организации и планирования обучения и самообучения, повышая уровень собственной образованности [10].

Выводы. Таким образом, грамотное использование методов реер-to-реер в процессе обучения иностранному языку позволяет:

- повысить вовлеченность обучающихся в образовательный процесс;
- повысить уровень иноязычной грамотности;
- научиться оценивать результаты своей и чужой деятельности;
- сформировать коммуникативные навыки;
- аргументировано отстаивать свою точку зрения;
- развить навыки критического мышления;
- повысить мотивацию к обучению;
- сократить время, отведенное на контроль знания материала;
- формировать навыки самоорганизации и самостоятельности.

Реер-to-реер обучение можно считать надёжным инструментом, способствующим активному взаимодействию обучающихся, применение которого становится особенно актуальным при онлайн-обучении. Метод взаимного обучения является достаточно гибким, его можно реализовать в разных видах и формах. При этом реер-to-реер обучение не является стихийно сложившимся учебным процессом взаимного развития студентов, оно должно быть тщательно спланированным и иметь обязательную обратную связь от преподавателя.

Литература:

1. Воропаева, Е.В. Использование концепции взаимного обучения (peer-to-peer) при формировании критического мышления подростков на онлайн-уроках иностранного языка / Е.В. Воропаева // Интерактивная наука. – 2022. – № 10(75). – С. 15-17
2. Горлушкина, Н.Н. Особенности организации взаимопроверки работ обучающихся с использованием цифровых технологий / Н.Н. Горлушкина, Ю.О. Валитова, Н.Ф. Насыров, П.С. Тартыньских // Экономика. Право. Инновации. – 2020. – № 3. – С. 48-54
3. Королев, Д.А. Применение пиринговой оценки письменных работ студентов в потоковых очных курсах / Д.А. Королев, А.С. Кольбе, А.В. Паволоцкий // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2016. – № 4. – С. 63-71
4. Кретов, Д.В. Использование метода взаимного оценивания в обучении иностранному языку: преимущества и недостатки / Д.В. Кретов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 6. – С. 175-178. – URL: <https://doi.org/10.24158/spp.2022.6.25>
5. Курченкова, Е.А. Применение взаимопроса на занятиях по иностранному языку в вузе / Е.А. Курченкова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15. – № 5SE. – С. 503-518. – DOI: 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-654
6. Курышева, А.Ю. Использование метода обучения peer teaching в высшем образовании: основные модели / А.Ю. Курышева // Историческая и социальнообразовательная мысль. – 2020. – № 12(1). – С. 136-144
7. Стеблецова, И.С. Цифровая трансформация преподавателя в условиях современного образовательного процесса / И.С. Стеблецова, Л.Э. Гейцман // Технологии в образовании-2021: материалы Международной научно-методической конференции. Новосибирск. – 2021. – С. 95-100. – URL: <http://sibupk.su/science/research/mconfer2021> (дата обращения: 18.01.2024)
8. Хлыбова, М.А. Использование платформы GOOGLE SITES для обучения иноязычной письменной речи / М.А. Хлыбова // Педагогический вестник. – 2024. – № 32. – С. 80-82
9. Boud, D. Making the move to peer learning / D. Boud, R. Cohen, J. Sampson // Peer Learning in Higher Education: Learning from and with each other. – London: Kogan Page (now Routledge). – URL: https://www.researchgate.net/publication/309967818_Making_the_Move_to_Peer_Learning (дата обращения: 18.01.2024)
10. Drew, C. Peer to Peer Learning – Examples, Benefits & Strategies / C. Drew. – URL: <https://helpfulprofessor.com/peer-learning/> (дата обращения: 18.01.2024)
11. Pardede, P. Integrating the 4Cs into EFL Integrated Skills Learning / P. Pardede // Journal of English Teaching. – № 6(1). – 2020. – DOI: 10.33541/jet.v6i1.190

Педагогика

УДК 81'342=161.1

кандидат философских наук, доцент Хлякин Олег Сергеевич

Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск);

кандидат филологических наук, доцент Думлер Наталья Петровна

Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск);

кандидат филологических наук, доцент Тюрина Татьяна Валерьевна

Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого (г. Красноярск)

ИЗЛОЖЕНИЕ МАТЕРИАЛА АРТИКУЛЯЦИОННОЙ ФОНЕТИКИ В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКАХ ПО РКИ

Аннотация. В статье сравнивается содержание учебников по фонетике русского языка как иностранного, учебников по теоретической фонетике русского и английского языков, изданных в СССР и в современное время. Отмечается, что во многих современных учебниках авторы пренебрегают наглядностью, демонстрацией фотографий и схем артикуляционных укладов изучаемого языка. Делается предположение, что подобное пренебрежение артикуляционной фонетике прямое следствие реформ средней школы конца 1980-х гг., в результате которых появились целые поколения филологов, не владеющих азами биологических и физических знаний, не знающих строения ротовой полости, акустики как науки в рамках учебной программы по физике за курс средней школы, и поэтому не способных понять азы артикуляционной фонетики.

Ключевые слова: артикуляционная фонетика, преподавание РКИ, артикуляционная фонетика, преподавание русского как иностранного, наглядность в методике «original article».

Annotation. The article compares contexts of the Soviet and modern phonetics textbooks teaching Russian as a foreign language, textbooks on theoretical phonetics of Russian and English languages. It is noted that in many modern textbooks, the authors neglect the visibility, the textbooks do not contain photographs and schemes of articulation patterns of the studied language. It is suggested that such disregard for articulatory phonetics is a direct consequence of the secondary school reforms of the 1980-s, when whole generations of philologists appeared who did not know the basics of biological and physical knowledge, did not know the structure of the oral cavity and acoustics, and therefore were unable to understand the basics of articulatory phonetics.

Key words: articulatory phonetics, teaching Russian as a foreign language, visibility in the methodology.

Введение. В настоящее время постоянно увеличивается количество иностранных студентов в российских вузах и, соответственно увеличивается количество учебных часов на такую дисциплину как «русский как иностранный». Студенты, приезжающие из дальнего зарубежья, обычно не имеют даже начальных знаний по русскому языку, и поэтому обучение ведется с помощью языка посредника. Обычно таким языком является английский язык, и поэтому к преподаванию РКИ часто привлекают преподавателей с образованием «учитель английского языка». Авторы являются как раз такими вузовскими преподавателями с большим опытом преподавания именно английского языка, но в силу сложившихся обстоятельств начинают преподавать РКИ и работать с доступными им учебниками. Данная статья – результат нашего недоумения качеством общедоступных (и прежде всего находящихся в бесплатном доступе в elibrary) учебников. При чтении учебников по РКИ создается впечатление, что методика преподавания фонетики в иностранных языках стремительно возвращается к 1747 году, когда Михаил Ломоносов в оде «На день восшествия на престол...» непривычным для современного русского произношения образом просклонял имя Исаака Ньютона: « Что может собственным Платонов, и быстрых разумом Невтонов российская земля рождать? » [19, С. 125].

Объектом исследования были современные современные и советские пособия по РКИ, учебники по теоретической фонетике русского и английского языков времен СССР и современные учебные пособия.

Предметом исследования было наличие или отсутствие наглядности в теоретическом материале посвященном артикуляционной фонетике изучаемого языка в пособиях по РКИ, в советских и современных российских учебниках по теоретической фонетике русского и английского языков.

Результаты и обсуждения. Одним из достоинств советской системы языкового образования было то пристальное внимание, которое уделялось соблюдению принципа наглядности при постановке правильного произношения любого изучаемого языка. Так, в пособии Н.А. Любимовой «Обучение русскому произношению: Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков» изложение теоретического материала иллюстрировалось 26 рисунками, иллюстрировавшими положение речевого аппарата для произнесения звуков русской речи [8.]. В пособии Е.Б. Карневской содержалось 44 рисунка, иллюстрировавших правильную артикуляцию звуков английского языка [4]. Нельзя сказать, что о принципе наглядности сегодня полностью забыли.

Мы можем привести цитату из современной статьи, посвященной обучению произношению.

«К средствам зрительной наглядности при обучении произношению относятся:

1) фотографии артикуляционных укладов;

2) рисунки и схемы артикуляций;

3) непосредственно перцептивный показ преподавателем артикуляции и отдельных ее элементов, добиваясь образного выразительного представления языкового материала» [5, С. 117]. Но при знакомстве с некоторыми современными учебниками по РКИ создается впечатление, что их авторы полагают, что перцептивного показа преподавателем артикуляции будет достаточно. Так в пособии И.А. Фроловой и Д.В. Кирюхина объяснение артикуляционных особенностей русских звуков сводится к наличию таких текстов: «Звук [э] имеет два варианта (variants) произношения – широкий и узкий. Сейчас мы поработаем над широким [э]. Чтобы правильно его произнести, опустите подбородок вниз, максимально открыв рот: [э]. Правильно произносите слова, названия букв с этим звуком» [17, С. 17]. Данный текст не доступен для понимания студенту, не изучавшему ранее русский язык. Фактически мы имеем дело с методическими рекомендациями для преподавателя. Иностранному студенту вынужден будет или пользоваться электронным переводчиком с сомнительным результатом, или пытаться что-либо понять из объяснений преподавателя. Учитывая то, что обучение РКИ обычно ведется с помощью языка посредника (английский язык как один из распространенных вариантов), и возможны языковые ошибки и лакуны в знаниях и у студента и у преподавателя, необходимость наглядных пособий, демонстрирующих артикуляционные уклады и схемы артикуляции просто невозможно переоценить.

В пособии Н.Л. Федотовой [16] фотографии укладов, схемы и рисунки отсутствуют. Нет их и в пособии Е.П. Ращевской [13]. Зато здесь есть объяснения вроде «Непарные твёрдые согласные звуки: Ж, Ш, Ц... под ударением после букв Ж, Ш, Ц буква И произносится как звук [Б], буква Ё как звук [О], буква Е как звук [Э], буква Ю как звук [У]: жизнь – ж[ы]знь, машина – маш[ы]на, цирк – ц[ы]рк, жёсткий – ж[о]сткий, пошёл – пош[о]л; шепчет – ш[э]пчет, жюри – ж[у]ри, цены – ц[э]ны. Сочетание букв ШБ произносится как твёрдый звук [Ш]: идёшь –идё[ш], моешься – мое[ш]ся.» [13, С. 13]. Но нет исходного и базового материала. Отсутствуют объяснения правильной артикуляции звуков ш и щ, ц. Нет их и в вводно-фонетическом курсе за авторством А.В. Поповой [12].

В пособии И.М. Некипеловой [10] раздел фонетики занимает 38 страниц из 48 пособия, наличествует множество фото с изображениями предметов, но нет ни одной фотографии, показывающей как нужно напрячь органы речи для произношения тех или иных звуков, как нет и схем (фотографий) артикуляционных укладов.

Может быть, фотографии и рисунки артикуляционных укладов отсутствуют только в пособиях для иностранных студентов, но присутствуют в пособиях для будущих педагогов русистов? Заглянем в «Теоретическую фонетику русского языка» И.В. Стекольниковой и Н.В. Постновой [15].

Здесь также нет ни словесных описаний ни схем (фотографий) артикуляции, хотя в сходном по содержанию советском пособии Е.А. Брызгуновой, изданном на 60 лет раньше, подобные объяснения давались, объяснения сопровождалась рисунками [2, С. 10]. Нет иллюстраций и в пособиях по теоретической фонетике английского языка изданной в том же издательстве [9], как, в прочем, и в «теоретической фонетике» за авторством М.А. Соколовой [М.А. Соколова Теоретическая фонетика английского языка / М.А. Соколова, И.С. Тихонова, Е.Л.Фрейдина. – Дубна: Феникс+, 2010. – 192 с.], зато они были в издании. К нашему великому облегчению, хоть какая-то наглядность нашлась в учебнике Е.А. Бурой [3]. Самое безотраднее в том, что даже в учебных пособиях предназначенных для подготовки учителей РКИ будущие преподаватели не обучаются применения навыкам наглядности. Так, в пособии М.П. Чесноковой [18] рассматривается вопрос о фонетике, но данный раздел начинается с представления сводной таблицы всех звуков русского языка. Видимо, предполагается, что звуки, передаваемые русскими буквами а, о, у, б, в, артикулируются абсолютно

одинаково во всех языках мира, поэтому объяснять артикуляционные особенности русских согласных и гласных абсолютно пустая потеря времени. Иллюстрации тоже не нужны.

Выводы. В чем же причина забвения наглядности в методике преподавания фонетики в современной России? Мы предполагаем, что имеем дело с последствиями введение системы ранней профориентации, когда повсеместно стали создавать классы с углубленным изучением ряда предметов. В результате те школьники, которые поступали в классы химико-биологического профиля, открыто пренебрегали изучением таких дисциплин как иностранный язык, русская литература. Те, кто шел в классы с филологической направленностью, считали, что им не надо ничего знать ни о биологии, ни о физике, ни о математике. А на самом деле филологу нужны и физика и биология. Ведь без базовых знаний по этим предметам студент филолог не способен адекватно воспринимать такой современный учебник, как учебник по фонетике за авторством С.В. Князева и С.К. Пожарицкой [6]. Данный учебник по фонетике исходит из того, что его читатели освоили основные положения учебников по биологии человека, которые обычно изучаются в 9 классе, и излагает материал про строение гортани, о воспроизводстве голоса более подробно и детально, чем об этом говорилось в школьных учебниках. Иными словами, от студента филолога требуется знание и понимание базовых биологических терминов:

«Степень напряженности связок может меняться:

а) за счет сокращения голосовых мышц внутри связок;

б) за счет сближения щитовидного и перстневидного хрящей» [6, С. 44]. Мы цитируем текст, который сопровождает картинку, иллюстрирующую такие явления, как вдох, шепот, придыхательный и скрипучий голос. Также этот учебник содержит раздел «акустический аспект фонетических описаний», который требует от читающего знаний по акустике, которая также входит в школьную программу по физике. А завершается этой раздел параграфами под названиями «преобразование акустического сигнала в цифровую форму (оцифровка)» и «алгоритм анализа спектрограмм». Уже из названия очевидно, что информатика – это отнюдь не «ненужный» балласт для преподавателя филолога.

При чем все это пренебрежение точными науками у филологов массово сопровождается копированием всего западного. Или, возможно лучше сказать, все западное навязывается в России российскими же издательствами. Именно так мы можем прокомментировать продолжающееся переиздание в России российскими издательствами американского пособия «Русский для «чайников»» [20], рассчитанное на малограмотного американского читателя, не подозревающего о существовании с 19 века международной фонетической транскрипции. Приведем образец «транскрипции» с переводом со страницы 12 данного пособия:



Рисунок 1. Образец «транскрипции» с переводом

В связи с вышеизложенным возникает вопрос, а почему все-таки хотя бы некоторые современные пособия по РКИ соответствуют нормам советского периода и содержат нужные иллюстративные материалы [1, 3]? Не является ли это следствием плодотворного влияния коллег, которые работают в смежной области – логопедии? В конце концов, преподаватели иностранных языков не находятся в пустоте, и видят не только свои учебники, но и пособия коллег, работающих бок о бок с ними в общеобразовательных учреждениях. В качестве примера логопедического издания, которое носит название «Артикуляция звуков в графическом изображении» [11]? Все это представляется нам тем более странным, что есть целый ряд современных авторов, которые при преподавании фонетики русского языка носителям русского языка не забывают о важности наглядности и иллюстрируют свои пособия.

Литература:

1. Ашуркова, Т.Г. Приложение к учебнику В.Е. Антоновой «Дорога в Россию» (элементарный уровень) для говорящих на арабском языке. Ч. 2 / Т.Г. Ашуркова, О.Н. Горюнова, С.Б. Чеченева. – Ульяновск: УлГУ. – 2019 – 46 с.
2. Брызгунова, Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка: пособие для преподавателей, занимающихся с иностранцами / Е.А. Брызгунова. – М.: изд-во Московского ун-та, 1963. – 306 с.
3. Бурая, Е.А. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебник для студ. лингв. вузов и фак. 3-е изд., стер. / Е.А. Бурая, И.Е. Галочкина, Т.И. Шевченко. – М.: «Академия», 2009. – 272 с.
3. Дикарева, А.В. Русская сказка и русская грамматика. – учеб. пособие / А.В. Дикарева, Н.А. Карабань. – ВолГТУ. – Волгоград, 2016. – 64 с.
4. Карневская, Е.Б. Практическая фонетика английского языка. Учеб.пособие / Е.Б. Карневская, Л.Д. Раковская, Е.А. Мисуно и др. – Мн.: Выш. шк., 1990. – 279 с.
5. Киндря, Н.А. Роль зрительной наглядности при обучении студентов-иностранцев русскому произношению / Н.А. Киндря // Педагогический журнал. – 2017. – № 7(2А). – Р. 115-125
6. Князев, С.В. Современный русский литературный язык: Фонетика, орфоэпия, графика и орфография: Учебное пособие для вузов / С.В. Князев, С.К. Пожарицкая. – М.: Академический Проект. – Гаудеамус, 2011. – 430 с.
7. Кулаков, К.Н. Пособие по фонетике английского языка: Для учителей средней школы / К.Н. Кулаков. – М.: гос.учебно-пед. изд-во министерства просвещения РСФСР. – 1960. – 124 с.

8. Любимова, Н.А. Обучение русскому произношению: Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков / Н.А. Любимова – М.: Русский язык, 1982 – 192 с.
9. Матвеева, Е.Е. Теоретическая фонетика английского языка: Учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению / Е.Е. Матвеева, И.В. Стекольников, Е.С. Абаева. – М.: «Экон-Информ», 2022. – 94 с.
10. Некипелова, И.М. Русский язык как иностранный: шаг за шагом. 3-е изд., перераб. и доп. / [И.М. Некипелова]; пер. на англ. И.М. Некипеловой // Фонетика. – Ижевск: Изд-во УИР ИжГТУ имени М.Т. Калашникова. – 2021. – 48 с.
11. Новикова, Е.В. Артикуляция звуков в графическом изображении: учебно-демонстрационный материал / Е.В. Новикова // Логопедическая азбука. Новая методика обучения чтению. – М. ГНОМ. – 2006. – 49 с.
12. Попова, А.В. Русский язык как иностранный. Вводно-фонетический курс: учеб. пособие / А.В. Попова. – Волгоград: ВолгГТУ, 2022 – 64 с.
13. Ращевская, Е.П. РКИ: легко и просто. Фонетико-грамматический курс в таблицах для начинающих: учеб. пособие / Е.П. Ращевская. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2018. – 103 с.
14. Соколова, М.А. Теоретическая фонетика английского языка / М.А. Соколова, И.С. Тихонова, Е.Л. Фрейдина. – Дубна: Феникс+, 2010. – 192 с.
15. Стекольников, И.В. Теоретическая фонетика русского языка: учебное пособие / И.В. Стекольников, Н.В. Постнова. – М.: «Экон-Информ», 2022. – 189 с.
16. Федотова, Н.Л. Fonetika.ru. Учебное пособие по фонетике русского языка для иностранцев (A1) / Н.Л. Федотова. – СПб.: ЛЕМА, 2018. – 67 с.
17. Фролова, И.А. Слово реченька журчит. Фонетика, лексика, состав слова, страноведение: Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов подготовительных факультетов вузов России / И.А. Фролова, Д.В. Кирюхин. – Нижний Новгород: НГСХА, 2014 – 246 с.
18. Чеснокова, М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / М.П. Чеснокова. – М.: МАДИ, 2015 – 132 с.
19. Русская литература XVIII века, 1700-1775: Хрестоматия. учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / В.А. Запалов. – М.: Просвещение, 1979. – 447 с.
20. Kaufman, A. Russian for dummies / A. Kaufman, S. Gettys. N. Wieda. – Wiley Publishing, 2006. – 385 p.

Педагогика

УДК 371.3

кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Ющенко Юлия Алексеевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Егорова Галина Викторовна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМ И ВИРТУАЛЬНЫХ ЛАБОРАТОРИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ

Аннотация. Современные компьютерные технологии представляют собой совокупность методов, инструментов, программного обеспечения и цифровые платформы, которые способствуют повышению качества знаний, развитию критического мышления, творческого потенциала и навыков обучающихся. В статье приводится анализ ряда образовательных платформ, а также способы их использования в преподавании некоторых биологических дисциплин. В данной работе рассматриваются варианты их использования применительно к преподаванию в педагогическом университете. Этот же контент можно с успехом использовать на уроках или внеурочной деятельности в профильных классах средней школы. Профильное обучение предоставляет учащимся возможность сосредоточиться на изучении предметов, соответствующих их интересам и будущей профессии. Использование интернет-платформ и виртуальных лабораторий в значительной степени расширяет эти возможности. Применение современных технологий в учебном процессе становится необходимостью, особенно в таких предметах, как биология, где наглядность и практическое освоение материала играют важную роль. В современных профессиональных и высших учебных заведениях активно внедряются как самостоятельные программные продукты, так и комплексные автоматизированные обучающие системы (АОС), охватывающие различные дисциплины. Обучающие системы представляют собой интегрированные платформы, включающие в себя учебно-методические материалы и компьютерные программы, управляющие процессом обучения. Современные компьютерные технологии представляют собой доступный и увлекательный подход к обучению. Такие технологии следует рассматривать не в качестве альтернативы традиционным образовательным методам, а как дополнительные инструменты для увеличения мотивации и стимулирования познавательного интереса обучающихся.

Ключевые слова: современные компьютерные технологии, инновационные технологии обучения биологии, виртуальные лаборатории.

Annotation. Modern computer technologies are a set of methods, tools, software and digital platforms that contribute to improving the quality of knowledge, developing critical thinking, creativity and skills of students. The article provides an analysis of a number of educational platforms, as well as ways to use them in teaching some biological disciplines. This paper examines the options for their use of platforms in relation to teaching at a pedagogical university. The same content can be successfully used in lessons or extracurricular activities in specialized secondary school classes. Specialized education provides students with the opportunity to focus on studying subjects relevant to their interests and future profession. The use of computer technology greatly expands these possibilities. The use of modern technologies in the educational process is becoming necessary, especially in subjects such as biology, where visibility and practical mastering of the material play an important role. Modern professional and higher education institutions are actively implementing both independent software products and integrated automated learning systems (AOS) covering various disciplines. Learning systems are integrated platforms that include teaching materials and computer programs that control the learning process. Modern computer technology represents an accessible and engaging approach to learning. Such technologies should be considered not as an alternative to traditional educational methods, but as additional tools to increase motivation and stimulate the cognitive interest of students.

Key words: modern computer technologies, innovative biology teaching technologies, virtual laboratories.

Введение. В эпоху стремительных научно-технологических изменений система образования сталкивается с новыми вызовами и возможностями. Необходимость адаптации образовательного процесса к требованиям современного мира, запросам обучающихся и нуждам рынка труда обуславливает актуальность формирования цифровой среды. Поэтому внедрение информационных компьютерных технологий (ИКТ) в образовательный процесс приобретает ключевое значение для всех уровней образовательных учреждений. Инновационное развитие образования является результатом многолетних исследований и экспериментов в области педагогики, психологии и информационных технологий. Их новизна заключается в способности трансформировать традиционные методы обучения, отвечая на современные вызовы и потребности обучающихся. Результаты внедрения компьютерных образовательных технологий ведут к существенному повышению качества образовательного процесса как для учащихся, так и для преподавателей. Они способствуют росту успеваемости, улучшению вовлеченности учеников, развитию необходимых навыков и созданию более инклюзивной и адаптивной образовательной среды [3].

Цель исследования: обзор и возможность использования ряда интернет-платформ в преподавании биологических предметов в вузе и школе, а также выявление их эффективности и возможностей для дальнейшего развития и совершенствования образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Инновационные образовательные технологии не ограничиваются лишь улучшением качества образования. Они представляют собой мощный инструмент для трансформации самой модели обучения, делая её более гибкой и ориентированной на индивидуальные потребности студентов. В конечном счёте, это способствует подготовке высококвалифицированных специалистов, готовых к эффективной деятельности в условиях динамично меняющегося мира.

Основными характеристиками компьютерных технологий традиционно считают интерактивность, персонализацию, доступность и мобильность, интеграцию с другими технологиями, гибкость и адаптивность, инклюзивность.

В современном образовании наибольшую популярность приобрели направления, в которых цифровые технологии выступают:

1. Инструментом подачи учебного материала: компьютер используется для предоставления обучающимся знаний.
2. Продуктом информационного обеспечения: интернет предоставляет доступ к огромному количеству информации, включая статьи, книги, научные журналы, видео и изображения, дополняющие традиционные учебные процессы.
3. Инструментом оценки знаний: компьютер применяется для оценки степени овладения материалом и общего мониторинга учебного процесса.
4. Универсальным тренажером: компьютер используется для отработки практических навыков применения полученных знаний.
5. Средством проведения экспериментов и симуляций: компьютер применяется для проведения учебных экспериментов и деловых игр по изучаемой дисциплине.
6. Неотъемлемым элементом будущей профессиональной деятельности: владение компьютерными навыками становится необходимым условием успешной профессиональной реализации.

В учебных заведениях высшего и среднего образования в настоящее время активно внедряются как самостоятельные программные продукты, так и комплексные автоматизированные обучающие системы (АОС), охватывающие различные дисциплины. АОС представляют собой интегрированные платформы, включающие в себя учебно-методические материалы и компьютерные программы, управляющие процессом обучения.

Появление операционной системы Windows стимулировало развитие интерактивного обучения, открыв возможности для диалогового общения в учебных программах и широкого использования графических элементов. Визуализация информации посредством графики способствует более эффективному усвоению учебного материала.

Увеличение вычислительной мощности персональных компьютеров позволило широко внедрить мультимедийные технологии, ставшие неотъемлемой частью современного профессионального образования.

Гипертекстовая технология, позволяющая структурировать разнообразную информацию, расположенную в различных файлах и на разных компьютерах, с возможностью переходов по гиперссылкам, создаёт удобную и интуитивно понятную среду для обучения. Гипертекстовые обучающие системы обеспечивают быстрый доступ к информации и возможность возвращаться к ранее изученному материалу.

Автоматизированные системы обучения, основанные на гипертексте, способствуют более эффективному усвоению информации за счет ее визуализации и структурирования. Возможность динамического изменения структуры гипертекста позволяет проводить оценку уровня знаний обучаемого и индивидуально подбирать оптимальный темп и уровень сложности материала.

Внедрение компьютерных технологий в систему профессионального образования оказывает многостороннее воздействие:

- способствует всестороннему развитию личности обучаемого и формированию его готовности к самостоятельной профессиональной деятельности;
- позволяет реализовать запросы общества, отвечая на современные потребности рынка труда;
- содействует повышению эффективности образовательного процесса в учреждениях профессионального обучения;
- повышает мотивацию обучающегося [1].

Таким образом, можно выделить следующие положительные стороны компьютерных технологий:

1. Усиление эффективности обучения. Новые методы взаимодействия между педагогами и учащимися, такие как изменение формулировки учебных задач, способствуют повышению вовлеченности студентов и, следовательно, эффективности обучения.
2. Поддержка индивидуальных потребностей обучающихся. Разнообразные дидактические приёмы позволяют педагогу удерживать внимание всех учеников, независимо от их уровня подготовки. Это особенно важно в современном мире, где молодежь привыкла к динамичной и яркой подаче информации.
3. Создание комфортной учебной атмосферы. Новые подходы к взаимодействию способствуют созданию психологически комфортной среды в аудитории, снимая напряжение при общении с преподавателем и позволяя педагогам лучше понимать своих учеников.
4. Развитие познавательной мотивации. Применение компьютерных подходов стимулирует познавательную активность обучающихся, открывает перед ними творческие возможности и способствует созданию качественных и интересных работ.
5. Развитие навыков самостоятельного обучения. Новые подходы к обучению способствуют развитию у учащихся навыков самостоятельного поиска информации и освоения знаний в новых форматах, а также расширяют возможности работы с одарёнными детьми.

Существует огромное количество образовательных платформ, позволяющих разнообразить подачу биологического материала на уроках. Следует отметить, что не все платформы безусловно хороши. В данной работе мы предприняли

попытку проанализировать достоинства и недостатки ряда образовательных платформ для использования в преподавании биологических дисциплин в вузе, а также варианты использования компьютерных технологий для проведения лабораторных работ по биологии.

1. MyQuiz – платформа для создания различных викторин и квизов.

Преимущества:

- Данный сервис представляет собой интуитивно понятный инструмент, позволяющий создавать увлекательный материал и эффективно взаимодействовать с аудиторией посредством игровой механики;
- Сервис предоставляет возможность предоставить любую информацию в интерактивной форме, повышая уровень вовлеченности студентов;
- При помощи сервиса можно объединить игроков как в цифровой среде (через размещение ссылки на викторину в социальных сетях или на сайте), так и в офлайн-пространстве (торговые центры, конференции, фестивали, концерты и другие мероприятия);
- Сервис подходит для проведения викторин среди студентов, школьников, сотрудников компаний и учебных заведений;
- Веб-приложение доступно в любом браузере с любого устройства без необходимости установки дополнительных программ;
- Настройка викторины занимает минимальное количество времени;
- Сервис способен одновременно обслуживать до 20 000 участников, адаптируясь к размеру аудитории.

Недостатки:

- Сервис не является бесплатным. Стоимость зависит от типа игры и может рассчитываться как по количеству участников, так и по количеству запусков. Тем не менее, доступны бесплатные лимиты;
- Викторины публикуются на сайте сервиса, для участия в мероприятии необходимо получить доступ или прямую ссылку, что невозможно без наличия кода доступа.

2. FlyLab JS – хорошая и наглядная платформа для создания шаблонов наглядного материала, в частности для решения задач на наследственность по генетике.

Преимущества:

- Возможность проведения многопоколенного анализа потомства, а также осуществления тест – кроссов и бэк – кроссов;
- Функционал записи результатов в онлайн - блокнот с возможностью экспорта в формате веб - страницы для дальнейшего использования.

Недостатки:

- Доступность ключей ответов может стимулировать студентов к копированию решений, что препятствует активному обучению;
- Ограниченный выбор мутаций: из каждой группы доступна лишь одна.

3. Genially – платформа для создания различных презентаций, геймифицированных занятий.

Преимущества:

- Данная платформа предоставляет пользователям мощный инструмент для создания интерактивных и анимированных элементов, которые могут быть использованы на веб-сайтах;
- Ключевым достоинством является встроенная функция совместной работы над проектом в режиме реального времени, что способствует эффективному взаимодействию и коммуникации между участниками;
- Готовый материал может быть легко интегрирован на различные платформы, включая сайты, блоги и социальные сети.

Недостатки:

- Бесплатный тарифный план имеет определенные ограничения. Пользователи могут создавать презентации только в онлайн – режиме, при этом на них будет присутствовать водяной знак;
- Платформа не предлагает пробный период для премиум – тарифов;
- Бесплатный тариф не поддерживает импорт материала из популярных приложений, таких как PowerPoint, Google Slides или PDF-файлы.

Проведение лабораторных работ в преподавании биологических дисциплин в вузе является необходимым элементом образовательного процесса. Наряду с традиционными методиками проведения работ: работой с фиксированными объектами, микроскопической техникой, экспериментом и наблюдением целесообразно использовать и варианты компьютерных технологий. Современные компьютерные технологии играют ключевую роль в организации лабораторных работ по биологическим дисциплинам в вузе, значительно улучшая качество обучения и делая его более интерактивным и наглядным. Они позволяют учащимся глубже понимать и лучше усваивать биологические концепции, развивать исследовательские навыки и критическое мышление. Так, на лабораторных занятиях по цитологии и микробиологии актуально использовать микроскоп МИКМЕД-5, имеющий подключение к ноутбуку. Такая технология позволяет проецировать изображение на интерактивную доску и детально изучать, а при необходимости и корректировать изображение микроскопических объектов.

В качестве современных компьютерных технологий целесообразно использовать виртуальные лабораторные работы [4]. Виртуальные интерактивные лабораторные работы создают иллюзию реального выполнения экспериментов, предоставляя обучающемуся свободу действий и возможность совершать ошибки. Это способствует формированию навыков исследования, анализа данных и формулирования выводов. Такие работы особенно полезны для изучения сложных биологических процессов, которые трудно или невозможно воспроизвести в реальных условиях, используя оборудование педагогического вуза или школы (энергетический обмен, митоз, мейоз, биосинтез белка и др). Цифровые лаборатории представляют собой комплекты оборудования и программного обеспечения для проведения экспериментов и анализа данных онлайн [2]. Компьютерные программы для моделирования биологических процессов дают возможность воспроизводить эксперименты на экране компьютера, демонстрируя явления микромира и сложные биологические процессы.

Рассмотрим несколько примеров применения виртуальных лабораторий в обучении биологии:

1. Labster. Эта платформа предлагает сценарии для изучения таких областей, как генетика, микробиология, биохимия и других. Например, студенты могут самостоятельно проводить виртуальные эксперименты по клонированию ДНК или исследовать процессы генной модификации.

2. Phet Interactive Simulations. На этой платформе представлены интерактивные симуляции для изучения различных научных тем. В области биологии особенно полезны модули, которые посвящены клеточной структуре, эволюции и экосистемам.

3. Virtual Biology Lab. Эта виртуальная лаборатория предоставляет возможность исследовать экологические взаимодействия, проводить эксперименты в области популяционной биологии и моделировать поведение организмов в различных условиях.

4. Molecular Workbench. Данный инструмент позволяет визуализировать молекулярные процессы, такие как взаимодействие белков, репликация ДНК и обмен веществ.

С помощью виртуальной лаборатории можно исследовать влияние абиотических факторов среды на рост растений. Студенты объединяются в группы, в ходе проведения эксперимента. Каждая группа оценивает воздействие определенного фактора на рост и развитие растений, например, изменение температуры или концентрации минеральных веществ. После проведения эксперимента обучающиеся анализируют полученные данные, сравнивают результаты различных групп и делают выводы о влиянии каждого фактора на рост растений.

Интересным может быть изучение генетической структуры организмов с применением метода секвенирования. Студенты собирают образцы ДНК различных организмов и проводят секвенирование, используя виртуальную лабораторию. Затем они анализируют полученные последовательности и сравнивают их с базой данных, чтобы определить генетическую связь между различными организмами.

Нельзя не упомянуть об использовании искусственного интеллекта (ИИ), а в частности ChatGPT.

Появление ChatGPT широко обсуждалось за последний год, и было опубликовано множество статей о том, как и педагоги, и студенты могут использовать его. Студенты могут использовать этот инструмент по-разному, например, создавая практические задания, получая персонализированное обучение, ища актуальные журналы и статьи и самостоятельно оценивая свое обучение и понимание.

На предстоящий учебный год мы планируем научить студентов использовать ИИ для создания такой индивидуализированной практики, превышающей работу, используемую на лабораторных занятиях. В частности, достаточно легко направить ChatGPT на создание набора задач по генетике или молекулярной биологии. Студенты могут использовать такой тип запроса для расчета показателей видового разнообразия и построения дендрограмм на занятиях по экологии. Вместе с тем, необходимо напоминать студентам, что чат-боты ИИ не являются на 100% надежными и могут, предоставлять неправильную информацию в ответ на плохо сформулированные запросы. Многие педагоги и студенты сталкивались с этими неточностями в ответах, особенно в математических и вычислительных задачах.

Неплохими инструментами ИИ, в том числе и для использования в школе являются Edcafe AI, ClassPoint AI, QuillBot.

Edcafe AI переосмысливает то, что может сделать инструмент на основе ИИ для преподавателей, предлагая широкий спектр функций, которые превосходят возможности многих конкурентов. Этот универсальный генеративный ИИ не только генерирует учебный контент, но и создаёт интерактивный контент на основе ИИ, который активно вовлекает учащихся, что отличает его от других инструментов, которые полагаются исключительно на текстовые решения. Инструмент удобен для использования в школе для планирования уроков, создания тестов, слайдов, учебных материалов, карточек, проверки понимания прочитанного, создания изображений, преобразования текста в речь, управления классом, имеет пользовательские чат-боты, удобен для совместной работы учителей.

ClassPoint AI позволяет мгновенно создавать тесты на основе слайдов PowerPoint (типы вопросов на основе таксономии Блума). Поддержка нескольких языков.

QuillBot – это инструмент перефразирования на основе искусственного интеллекта, который использует передовые алгоритмы, чтобы помочь учителям экономить время при создании материалов для уроков, рабочих листов и тестов.

Единственный недостаток состоит в том, что имеется платный контент.

Выводы. Использование современных технологий в преподавании биологии делает образовательный процесс более динамичным и привлекательным для учащихся. Они позволяют лучше понимать и применять теоретические знания на практике, развивая навыки критического мышления и исследовательской работы. В результате обучающиеся не только получают глубокие знания, но и имеют возможность применять их в различных контекстах, что способствует общему развитию студентов и подготовке к будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Воронин, Д.М. Обзор цифровых образовательных ресурсов для учителей биологии / Д.М. Воронин, О.В. Хотулёва, Г.В. Егорова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2021. – № 72(1). – С. 60-63
2. Константиан, Т.К. Виртуальные лаборатории LabVIEW для обучения информатике будущих учителей химии и биологии / Т.К. Константиан // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Информатика и информатизация образования». – 2011. – № 1(21). – 2011. – С. 119-122
3. Крутелева, А.С. Применение цифровых ресурсов при обучении биологии в школе / А.С. Крутелева, О.В. Хотулёва, Ю.А. Ющенко // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2022. – № 77(4). – С. 135-138
4. Штырлина, О.В. Использование инновационных компьютерных технологий при изучении биологических наук в школе и педагогическом вузе / Ш.В. Штырлина, Д.А. Штырлин // Инновации в науке. Материалы XXI Международной научно-практической конференции. – Новосибирск – 2013. – С. 57-63

УДК 377

кандидат педагогических наук,

доцент Хусанова Аниса Амировна

Казанский федеральный университет (г. Казань);

старший преподаватель Филимонова Татьяна Сергеевна

Казанский национальный исследовательский технический

университет имени А.Н. Туполева (г. Казань);

кандидат филологических наук,

доцент Калганова Гульнара Фаритовна

Казанский федеральный университет (г. Казань)

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается влияние цифровых технологий на нравственные ценности студентов в процессе их обучения в вузах. В условиях стремительного развития информационных технологий и их интеграции в образовательный процесс возникает необходимость осмысления их воздействия на формирование нравственных ориентиров у молодежи. Анализируются положительные и отрицательные аспекты использования цифровых технологий в учебном процессе, предлагаются рекомендации по их эффективному применению для укрепления нравственных ценностей студентов.

Ключевые слова: цифровые технологии, нравственные ценности, образование, студенты, высшее учебное заведение, этика, мораль, образовательный процесс.

Annotation. The article examines the impact of digital technologies on the moral values of students in the process of their studies at universities. In the context of the rapid development of information technologies and their integration into the educational process, there is a need to understand their impact on the formation of moral guidelines among young people. The positive and negative aspects of the use of digital technologies in the educational process are analyzed, recommendations for their effective use to strengthen the moral values of students are proposed.

Key words: digital technologies, moral values, education, students, higher education institution, ethics, morality, educational process.

Введение. В последние десятилетия мир переживает стремительные изменения, вызванные бурным развитием цифровых технологий. Эти изменения затрагивают все сферы жизни, включая образование, которое становится все более зависимым от информационно-коммуникационных технологий. Высшие учебные заведения, стремясь соответствовать требованиям современности, активно интегрируют цифровые инструменты в учебный процесс. Онлайн-курсы, электронные библиотеки, образовательные платформы и социальные сети стали привычной частью обучения студентов.

Однако, наряду с положительными аспектами, такими как доступ к информации и возможности для сотрудничества, цифровизация образования ставит перед обществом и образовательными учреждениями новые вызовы. Одним из наиболее актуальных вопросов является влияние цифровых технологий на нравственные ценности студентов. Нравственные ценности формируют личность и определяют ее поведение в обществе, поэтому понимание их изменений в условиях цифровой среды становится критически важным.

С одной стороны, цифровые технологии предоставляют студентам возможность расширить свои горизонты, познакомиться с различными культурами и точками зрения, что может способствовать формированию более широкого и толерантного мировоззрения. С другой стороны, анонимность и безнаказанность в виртуальном пространстве могут способствовать распространению негативных явлений, таких как кибербуллинг и агрессия, что в свою очередь может подорвать нравственные ориентиры молодежи.

Вопрос влияния цифровых технологий на нравственные ценности студентов в процессе их обучения в вузах анализировали в своих работах Г.Н. Чусавитина [7], А.М. Базоркин [1], Р.А. Шаухалова [6] и другие.

Изложение основного материала статьи. Цифровые технологии открывают новые горизонты для студентов. Они способствуют:

- Доступу к информации: с развитием интернета и цифровых технологий студенты имеют доступ к огромному объему информации на любые темы. Онлайн-ресурсы, такие как образовательные платформы, электронные библиотеки, научные журналы и блоги, предоставляют возможность изучать материал в удобное время и в удобном формате. Это позволяет студентам углублять свои знания и расширять горизонты, выходя за рамки традиционных учебных материалов. Цифровая среда способствует формированию глобального мышления. Студенты могут взаимодействовать с людьми из разных стран и культур, что помогает им лучше понять разнообразие мнений и подходов. Это взаимодействие может обогатить их восприятие мира, развивая толерантность и уважение к различным культурам. Например, участие в международных форумах или онлайн-дискуссиях позволяет студентам обмениваться опытом и взглядами, что способствует развитию критического мышления.

- Сотрудничеству и коммуникации. Сотрудничество и коммуникация стали важными аспектами образовательного процесса в цифровую эпоху. Современные технологии не только изменили способы передачи знаний, но и значительно расширили возможности для взаимодействия между студентами, преподавателями и экспертами. Цифровые технологии предоставляют множество платформ, которые способствуют совместной работе студентов. Это создает среду для активного обмена идеями и мнениями, что способствует более глубокому пониманию материала и формированию командных навыков. В рамках проектной работы студенты могут объединяться в группы для выполнения заданий. Используя онлайн-инструменты, они могут делиться документами, проводить видеоконференции и обсуждать идеи. Такой подход не только улучшает качество работы, но и развивает навыки сотрудничества и управления временем. Многие университеты предлагают программы обмена или онлайн-курсы с участием студентов из разных стран. Участники таких программ могут обсуждать общие проблемы, делиться опытом и находить совместные решения, что способствует формированию чувства единства и взаимопонимания.

- Развитию глобального мышления. Глобальное мышление – это способность осознавать и понимать мир в его многообразии, признавая взаимосвязи между различными культурами, экономиками и экологическими системами. В условиях цифровой эпохи развитие глобального мышления становится особенно актуальным, так как современные технологии открывают новые возможности для взаимодействия и обмена знаниями на международном уровне. Цифровые технологии предоставляют доступ к огромному количеству информации из различных уголков мира. Студенты могут исследовать культурные, экономические и социальные аспекты жизни других стран через онлайн-ресурсы, такие как

образовательные платформы, блоги, подкасты и видеуроки. Это позволяет им расширить свои горизонты и лучше понять контекст, в котором существуют различные общества.

Несмотря на множество положительных аспектов, цифровые технологии также могут негативно влиять на нравственные ценности:

- **Анонимность и безнаказанность.** Анонимность и безнаказанность – это два взаимосвязанных понятия, которые приобрели особую значимость в контексте цифровой эпохи. С развитием интернета и социальных медиа, пользователи получили возможность взаимодействовать, выражать свои мнения и вести обсуждения, оставаясь анонимными. Однако такая анонимность может иметь как положительные, так и отрицательные последствия. Анонимность в интернете означает возможность взаимодействия с другими пользователями без раскрытия своей истинной личности. Анонимные платформы позволяют людям делиться своими мыслями и мнениями без страха преследования. Это особенно важно в странах с авторитарными режимами, где критика может привести к серьезным последствиям. Анонимность может предоставить пользователям свободу выражения.

Безнаказанность возникает, когда пользователи считают, что их действия не будут наказаны из-за их анонимности. Это может привести к негативным последствиям, таким как распространение ненависти, кибербуллинг и другие формы онлайн-преступлений. Анонимные пользователи могут оскорблять и угрожать другим, не опасаясь последствий. Это может привести к серьезным психологическим травмам у жертв.

Сложность анонимности и безнаказанности в цифровую эпоху требует внимательного подхода со стороны правовых систем. Многие страны сталкиваются с вызовами в области регулирования интернет-пространства, пытаясь найти баланс между защитой свободы слова и обеспечением безопасности пользователей.

- **Информационная перегрузка.** Информационная перегрузка – это состояние, когда человек сталкивается с избытком информации, который превышает его способность её обрабатывать и использовать. В условиях современного общества, насыщенного данными и информацией, этот феномен становится всё более актуальным. Информационная перегрузка возникает, когда количество доступной информации превышает возможности человека по её восприятию и обработке. В условиях постоянного потока новостей, социальных медиа, электронных писем и других источников информации, пользователи могут испытывать трудности с фильтрацией и интерпретацией данных. Информационная перегрузка может иметь множество негативных последствий таких как: снижение производительности, стресс и тревога, затруднения в принятии решений и проблемы с памятью.

- **Упрощение общения.** Упрощение общения – это процесс, направленный на снижение сложности взаимодействия между людьми, а также на улучшение понимания и восприятия информации. В условиях информационной перегрузки и быстромеменяющегося мира, где люди сталкиваются с множеством сообщений и данных, упрощение общения становится необходимым для эффективного взаимодействия. Однако, снижение качества межличностного общения может привести к дефициту эмпатии и понимания других людей.

Для минимизации негативных последствий и максимального использования положительных аспектов цифровых технологий в обучении, необходимо:

- **Разработка этических норм.** Этические нормы играют важную роль поскольку они помогают определить, как следует взаимодействовать с другими людьми, чтобы уважать их права, чувства и потребности. Этические нормы могут служить основой для создания эффективной и конструктивной коммуникации, а также для предотвращения недопонимания и конфликтов. Они помогают установить стандарты для честности, уважения и ответственности в коммуникации. Эти нормы могут варьироваться в зависимости от культурных, социальных и профессиональных контекстов, но их основная цель – способствовать здоровому и продуктивному взаимодействию.

- **Создание безопасной среды:** Образовательные учреждения должны обеспечивать безопасные условия для онлайн-взаимодействия, предотвращая кибербуллинг и другие негативные явления. К примеру, студенты должны обладать навыками цифровой грамотности, включая умение безопасно использовать интернет, распознавать фишинговые атаки и защищать свои личные данные. Технические системы и программное обеспечение, используемые в образовательном процессе, должны регулярно обновляться для защиты от уязвимостей. Это включает в себя операционные системы, антивирусное ПО и приложения. Необходимо внедрить системы мониторинга для выявления потенциальных угроз и инцидентов безопасности.

- **Формирование критического мышления:** Обучение студентов анализу информации и различению надежных источников от недостоверных поможет им выработать собственные нравственные ориентиры. Для развития критического мышления важно создать активную учебную среду, где студенты могут свободно выражать свои мысли, задавать вопросы и участвовать в обсуждениях. Проблемно-ориентированное обучение ставит студентов перед реальными проблемами, требующими анализа и поиска решений. Это подход помогает студентам применять теоретические знания на практике и развивает их критическое мышление. Регулярная обратная связь преподавателей и возможность студентам развивать критическое мышление. Студенты могут анализировать свои ошибки, осмысливать полученные знания и корректировать их.

Выводы. Цифровизация образования открывает перед молодежью новые горизонты, предоставляя доступ к огромному количеству информации и способствуя формированию глобального мышления. цифровые технологии дают возможности для студентов расширять свои знания о различных культурах и мировоззрениях. Онлайн-платформы и социальные сети могут способствовать обмену мнениями и идеями, что в свою очередь формирует более открытое и толерантное общество. Студенты могут стать свидетелями примеров сотрудничества и социальной ответственности и вдохновить их на активные действия в реальной жизни.

Тем не менее, анонимность и безнаказанность, присущие цифровой среде, создают условия для распространения негативных явлений, таких как кибербуллинг, агрессия и дезинформация. Эти факторы могут существенно повлиять на формирование нравственных ценностей студентов, приводя к утрате моральных ориентиров и снижению уровня эмпатии. В условиях постоянного доступа к информации молодежь может сталкиваться с противоречивыми взглядами и идеями, что усложняет процесс формирования устойчивых нравственных позиций.

Для минимизации негативных последствий необходимо разработать стратегии и рекомендации, направленные на укрепление нравственного воспитания. Прежде всего, важно внедрять в учебный процесс программы по цифровой грамотности, которые включают не только технические навыки, но и этические аспекты использования технологий. Образовательные учреждения должны акцентировать внимание на формировании критического мышления у студентов, что позволит им более осознанно подходить к информации и ее источникам.

Литература:

1. Базоркин, А.М. Формирование духовно-нравственной культуры у студентов высших учебных заведений / А.М. Базоркин, П.К. Магомедова, З.М. Ахмадова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74(1). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-duhovno-nravstvennoy-kultury-u-studentov-vysshih-uchebnyh-zavedeniy> (дата обращения: 20.11.2024)

2. Валеева, Г.В. Этические проблемы цифровизации высшего образования (аналитический обзор современных исследований) / Г.В. Валеева // Гуманитарные ведомости ТГПУ имени Л.Н. Толстого. – 2021. – № 2(38). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskie-problemy-tsifrovizatsii-vysshego-obrazovaniya-analiticheskiy-obzor-sovremennykh-issledovaniy> (дата обращения: 20.11.2024)

3. Расходова, И.А. Критическое мышление как необходимое условие развития современной личности студента / И.А. Расходова // IV Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Казань, 27-28 марта 2019 года. – Казань: Центр инновационных технологий, 2019. – С. 309-313

4. Резникова, Я.Я. Специфика цифровизации образовательного процесса в вузе / Я.Я. Резникова, Е.В. Григорьева, Л.Р. Исмагилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84(2). – С. 315-317

5. Тазов, П.Ю. Формирование духовно-нравственных ценностей студентов / П.Ю. Тазов // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28944> (дата обращения: 20.12.2024)

6. Шаухалова, Р.А. Принципы формирования цифровой культуры студентов в университете / Р.А. Шаухалова // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10. – № 1А. – С. 436-443. – DOI: 10.34670/AR.2020.1.46.167

7. Чусавитина, Г.Н. Этические вопросы применения информационных технологий как компонента предметного содержания подготовки студентов университета / Г.Н. Чусавитина, Е.В. Чернова, В.Н. Макашова, Н.Н. Зеркина, И.М. Кузнецова // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 10(2). – С. 318-323. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=39172> (дата обращения: 12.12.2024)

Педагогика

УДК 37.02

кандидат филологических наук, доцент Цынк Светлана Владимировна

Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
(«Московский инженерно-физический институт») (г. Димитровград);

кандидат педагогических наук, доцент Игдырова Светлана Викторовна

Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»
(«Московский инженерно-физический институт») (г. Димитровград)

ДИСКУССИЯ НА ФИЛОСОФСКОЮ ТЕМУ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И ФИЛОСОФСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается дискуссия на философскую тему как эффективный метод формирования одновременно и лингвистической, и философской компетенции, что соответствует метапредметному подходу в образовании. Авторы приводят определения таких ключевых понятий, как «спор», «дискуссия», «философская дискуссия», «творческое мышление», «лингвистическая компетентность», «философская компетентность». В работе описаны преимущества использования метода дискуссии при изучении философии в вузе. Актуальность данного метода связана с тем, что спор на философскую тему формирует такие ценные качества личности, как сомнение, критичность, аргументационная культура. Подчеркивается важность владения преподавателем методикой организации публичного диалога. В ходе управления дискуссией педагог должен фиксировать основные мысли оппонентов, чувствовать настроение спорящих. В статье подробно охарактеризованы основные приемы организации философской дискуссии. Это прием теоретического и практического освоения умения спорить, рассуждать; прием анализа аргументативного текста; прием постановки проблемных вопросов. Использование описанных приемов позволяет вести спор более плодотворно. Авторы приходят к выводу о том, что дискуссии на философскую тему развивают у студентов высокую культуру мышления и речи, риторические способности.

Ключевые слова: метод, приемы, дискуссия, философская дискуссия, лингвистическая компетентность, философская компетентность.

Annotation. The article considers a discussion on a philosophical topic as an effective method of developing both linguistic and philosophical competence, which corresponds to the meta-subject approach in education. The authors provide definitions of such key concepts as "argument", "discussion", "philosophical discussion", "creative thinking", "linguistic competence", "philosophical competence". The paper describes the advantages of using the discussion method in studying philosophy at a university. The relevance of this method is due to the fact that a dispute on a philosophical topic forms such valuable personal qualities as doubt, criticality, argumentation culture. The importance of the teacher's knowledge of the methodology of organizing a public dialogue is emphasized. In the course of managing the discussion, the teacher must record the main thoughts of the opponents, feel the mood of the disputants. The article describes in detail the main techniques for organizing a philosophical discussion. This is a technique for theoretical and practical development of the ability to argue, reason; a technique for analyzing an argumentative text; a technique for posing problematic questions. The use of the described techniques allows you to conduct a dispute more fruitfully. The authors come to the conclusion that discussions on philosophical topics develop a high culture of thinking and speech, and rhetorical abilities in students.

Key words: method, techniques, discussion, philosophical discussion, linguistic competence, philosophical competence.

Введение. Дискуссия – «спор, осуждение какого-нибудь вопроса на собрании, в печати, в беседе» [2, С. 3]. Дискуссия, по определению И.Н. Кузнецова, – это «составной текст, сложенный из нескольких частей, часто несамостоятельных (контекстуальная неполнота реплик диалога)» [4, С. 261]. Содержание такого текста складывается не только из вербализованного смысла, но и из подразумеваемого. Мысль опирается на общий опыт говорящих, на ситуацию, с учетом невербальных сигналов, а также с ориентировкой на речевой контекст. У каждого из участников дискуссии имеются определенные представления относительно обсуждаемого предмета. Цель дискуссии – убеждение участников диалога в правоте обосновываемой точки зрения. Этот вид спора – эффективный метод развития речи обучающихся, формирования лингвистической и философской компетентности студентов вуза. При этом под лингвистической компетентностью вслед за Е.Н. Пискуновой понимаем «системное качество личности, интегрирующее в себе личностные коммуникативные качества, знания о системе языка, владение основными языковыми понятиями и средствами, культурой общения» [3, С. 13]. Философская компетентность, на наш взгляд, – это соединение философских знаний с реальной практической деятельностью.

Проблеме организации дискуссии в учебно-воспитательном процессе вуза посвящены работы Э.Г. Скибицкого и Е.Т. Китовой [5], С.В. Цынк [6] и другие. Цель статьи – охарактеризовать преимущества метода дискуссии, особенности

философской дискуссии, приемы работы по организации дискуссии на занятиях по философии, которые используются как средство развития философского мышления, речи, ораторского мастерства, то есть лингвистической и философской компетентности.

Изложение основного материала статьи. Философию нельзя усвоить, не пропустив ее через собственное сознание. Большую роль при этом играет философская дискуссия – особый жанр речи, диалог, представляющий собой борьбу пониманий, представлений, мнений. Различие философских позиций позволяет одновременно сосуществовать разным ответам на один и тот же вопрос. Дискуссии на философскую тему формируют такие ценные качества личности, как сомнение, критичность, аргументационная культура.

Активная мыслительная деятельность, сознательное и вдумчивое отношение к изучению философской теории, готовность отстаивать свою точку зрения в споре вырабатываются на занятиях, когда преподаватель организует дискуссию. Так, студенты учатся под руководством педагога мыслить, рассуждать, парировать, опровергать противника, доказывать правоту своего утверждения. Важно наличие у преподавателя умения приглашать обучающихся к размышлению. Такое умение связано со специальной методикой, основанной на знании психологии, педагогики, логики и, конечно, с владением русским языком, риторикой.

Спор требует максимальной мобилизации знаний, умения анализировать, творить, словом – размышлений, раздумий, глубокого проникновения в сущность изучаемых философских проблем. Обучающийся может хорошо знать теоретические положения (философские идеи, категории, законы, понятия) благодаря тому, что проделал с ними определенные умственные и речевые действия, операции. Студент в ходе дискуссии на философскую тему должен анализировать и синтезировать, сравнивать и обобщать, классифицировать и систематизировать для глубокого познания дисциплины. Использование метода дискуссии при изучении философии позволяет избежать таких недостатков обучения, как упор на запоминание, заучивание готовых «книжных» знаний.

На наш взгляд, дискуссия – это наиболее эффективный метод, позволяющий упражнять студентов в мыслительных и речевых действиях. В ходе спора, организуемого на занятиях, должно происходить также превращение теоретических знаний в основу личного, индивидуального мировоззрения студента, ориентирующего его в окружающей действительности. При организации дискуссии создаются самые благоприятные условия для творческого решения философских вопросов и формирования на основе этого творческого мышления обучающихся. Творческое мышление – это теоретические знания и умение правильно рассуждать, оперируя этими знаниями.

В споре возникает творческое волнение, рождающее мощные интеллектуальные силы человека. Преподавателю необходимо учитывать тяготение студентов к свободному творческому самоуправлению, к выражению собственного, самостоятельного взгляда или мнения, к соревнованию за отыскание истины. Это придает обучающимся, участвующим в дискуссии, ощущение внутренней свободы, раскованности в высказываниях, содействует их высокой активности, самореализации, самоутверждению. Естественно, что в споре особенно большой простор для проявления личности, ее ищущей философской мысли, четкости собственной позиции. Кроме этого, в ходе дискуссии у обучающихся развиваются умения не только отстаивать свою точку зрения, но и при необходимости осуществить пересмотр своих убеждений, отказываться от собственных ошибочных суждений. Спор – это также средство повышения эффективности такого сложного вида умственной деятельности, как ораторское искусство.

Дискуссия – это межличностное общение, являющееся в современном образовательном процессе ведущей деятельностью. Именно в совместной работе, в обсуждении философских проблем создается интеллектуальный фон группы, и этот фон становится мощным источником общего развития студентов.

Предмет спора должен содержать в себе потенциал различных философских суждений, позиций, возможность разных ответов. В ходе спора происходит обмен сведениями, не теми, которые механически запомнились, а теми, которые поняты, лично освоены.

Управление дискуссией – многогранный процесс, так как преподавателю приходится фиксировать основные мысли оппонентов, видеть движение спора, чувствовать настроение спорящих. Обратим внимание, что задача преподавателя – создание условий для проявления инициативы обучаемых. Педагог должен участвовать в дискуссии как бы незаметно, ненавязчиво, развивая суждения, устремляя разговор на наиболее интересное направление. Успех публичного спора зависит от знания и соблюдения методики его организации и проведения, творческого подхода. Участников дискуссии необходимо познакомить с требованиями культуры спора.

Например, следующими:

- 1) Четко установите адресность вашего возражения, добейтесь признания своего мнения тезисом и начните его обосновывать.
- 2) Услышав выпады против вас (обсуждение личных качеств), следует немедленно прекратить спор, указав участникам на неэтичность их поведения.
- 3) Не прерывайте оппонента в ходе речи, фиксируйте свое несогласие по различным позициям и высказывайте его после окончания речи оратора.
- 4) Спрашивайте разрешение на возражение.
- 5) Если возражают вам, только отвергая мнение, но ничего не предлагая взамен, добейтесь от возразившего его собственной позитивной формулировки или подчеркните беспомощность его возражения.
- 6) Благодарите участников дискуссии за диалог с вами, подчеркивайте полезность дискуссии.
- 7) Не используйте нелояльные приемы, то есть приемы, нарушающие правила спора, такие, как уклонение от темы, намеренные ошибки в доказательствах, заигрывание с аудиторией.

Охарактеризуем основные приемы организации дискуссии на философскую тему: прием теоретического и практического освоения умения спорить, рассуждать; прием анализа аргументативного текста; прием постановки проблемных вопросов.

Перед организацией философских дискуссий на занятиях необходимо научить студентов правилам спора, рассуждения. Предлагается усвоение ряда следующих риторических сведений. Спор – это частный случай аргументации, ее наиболее напряженная и острая форма. Аргументирующая речь обладает наличием четко поставленной коммуникативной цели (убедить адресата), основным содержательным элементом этой речи являются аргументы и контраргументы. Логические и психологические доводы выступают в единой системе, которая называется системой аргументации. Субъективные переживания для человека являются очень важными. Ораторы стараются эмоционально воздействовать на сознание людей даже при приведении рациональных аргументов, делая тем самым их более убедительными.

Признаки спора как особого случая аргументации:

- 1) На тезис пропонента оппонент отвечает противоположным утверждением (антитезисом).
- 2) И пропонент, и оппонент выдвигают доводы (аргументы).
- 3) Каждый из спорящих подвергает критике позицию противной стороны.

Приведем пример использования приема анализа философского спора (материалы учебного пособия А.А. Горелова [1, С. 132-134]). Автор книги вообразил, каким мог быть спор о первоначале мира древнегреческих мыслителей: Фалеса, Анаксимандра, Гераклита, Анаксимена, Аристотеля.

Вопросы для анализа данного философского спора:

1) Сформулируйте тезисы (положения, истинность которых требуется доказать) Фалеса, Анаксимандра, Аристотеля, Гераклита, Анаксимена.

2) Какие рациональные аргументы (аргументы «к делу», то есть факты, законы природы, аксиомы) выдвигают Фалес, Анаксимандр, Аристотель?

3) Какие психологические аргументы (аргументы «к человеку», то есть те, которые характеризуют личностные качества оппонента) являются аргументами к тщеславию, лестию в речах Анаксимандра, Анаксимена? (противнику дают понять, что к нему лично относятся с особым уважением, признают его достоинства).

4) Кто из философов применяет такой прием ведения дискуссии, как ссылка на авторитеты?

5) Какие контраргументы против позиции Фалеса приводит Анаксимандр?

6) Какие контраргументы против позиции Анаксимандра, Гераклита приводит Аристотель?

7) Как философы формулируют точку зрения оппонента, излагают ее ему, чтобы удостовериться, что мысль правильно понята?

Постановка проблемных вопросов – прием активизации мыслительной деятельности обучаемых. Эти вопросы стимулируют глубокое проникновение в сущность философских проблем. Вопросы, требующие мыслительной работы в ходе дискуссии, должны начинаться с таких вопросительных слов, как «почему», «отчего», «зачем», «что следует из», «чем объясняется», «чем (как) можно доказать», «как обосновать» и т.п.

Примеры вопросов, требующих продуктивного мышления:

1) Какое влияние оказывает философия на формирование вашего самосознания и вашей жизненной позиции?

2) Может ли наука быть «сама себе» философией?

3) Почему только в XX веке появилось развитое учение о ценностях?

4) Что является для вас высшей инстанцией ответственности: Бог, совесть, начальник, друзья, другие люди?

5) Что вы считаете прекрасным и почему?

6) Что значит быть патриотом?

7) В чем состоит долг молодого человека?

8) Люди, для того, чтобы быть людьми, должны философствовать. Значит ли это, что если я не философствую, то я не человек?

9) Некоторые древние мыслители утверждали, что зло и добро, постыдное и прекрасное – все относительно. Что для одного благо, для другого зло, что для одного прекрасно – для другого безобразно. Можно ли с этим согласиться? Или есть какие-то общеобязательные правила и нормы морали?

10) Должен ли каждый человек, стремящийся жить разумно, выработать для себя основные правила (заповеди) своего поведения, или это будет ограничивать его свободу, его жизнь?

11) Можно ли сказать, что человек живет бессмысленно, если он никогда не задумывался о смысле своей жизни? Подобные вопросы представляют собой особую форму мысли, стоящей на стыке между незнанием и знанием: что-то обучающий знает, но встречается с чем-то неизвестным, требующим самостоятельного осмысления.

Использование описанных приемов позволяет вести спор более плодотворно.

Выводы. В дискуссии на философскую тему активное отстаивание собственной позиции, стремление разрешить познавательные противоречия ведет к приращению философской информации, развитию культуры мышления, риторических способностей, творческому усвоению теории. Дискуссионная форма взаимодействия в учебном процессе позволяет сформировать у студентов их метакомпетентности – лингвистическую и философскую, что является фактором развития познавательно-преобразовательной деятельности личности будущего специалиста. Заметим, дискуссия относится к интенсивным технологиям обучения, поэтому умение организовать публичный спор – часть методического мастерства преподавателя вуза.

Литература:

1. Горелов, А.А. Философия: учебное пособие / А.А. Горелов. – Москва: КНОРУС, 2013. – 176 с.
2. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. – Москва: Русский язык, 1998. – 848 с.
3. Пискунова, Е.Н. Формирование лингвистической компетентности студентов: диссертация...канд. пед. наук: 13.00.01 / Пискунова Елена Николаевна. – Димитровград, 2010. – 231 с.
4. Риторика, или Ораторское искусство: учебное пособие для студентов вузов / И.Н. Кузнецов. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 431 с.
5. Скибицкий, Э.Г. Научные коммуникации: учебное пособие для вузов / Э.Г. Скибицкий, Е.Т. Китова. – Москва: Юрайт, 2023. – 204 с.
6. Цынк, С.В. Дискуссия как метод формирования у студентов вуза взгляда на родной язык / С.В. Цынк // Социальная направленность гуманитарного образования: сборник материалов всероссийской научно-методической конференции. – Самара: Самарская гуманитарная академия, 2007. – С. 204-207

УДК 37.015.3:159.953

кандидат педагогических наук, доцент Чернова Юлия Александровна

Ульяновский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина (г. Ульяновск);

доктор педагогических наук, профессор Донина Ольга Ивановна

Ульяновский государственный университет (г. Ульяновск);

аспирант Кузнецов Никита Игоревич

Ульяновский государственный университет (г. Ульяновск)

ДИХОТОМИЯ И АЛЬТЕРНАТИВНОСТЬ В ЭВОЛЮЦИИ ОСНОВНЫХ КЛАССИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ ОБУЧЕНИЯ – БИХЕВИОРИЗМА, КОГНИТИВИЗМА И КОНСТРУКТИВИЗМА

Аннотация. В статье раскрываются основополагающие концепции трех классических теорий обучения – бихевиоризма, когнитивизма и конструктивизма. Дается сравнительный анализ их ключевых характеристик и наиболее популярных течений. Процесс обучения представлен как динамичный процесс трансформации знаний в ходе эволюции данных теорий. Подчеркивается, что каждая из них предлагает свои подходы к обучению. Концепции бихевиоризма о развитии мотивации, важности повторения и закрепления знаний и сегодня широко используются в обучении. Все большее внимание уделяется идеям когнитивизма о необходимости исследования ментальной структуры мыслительных процессов. Усиливается значение положений конструктивизма о самостоятельном поиске закономерностей в окружающем мире. Отмечается важность конструирования собственного понимания обучаемыми реальной действительности. Актуализируется процесс развития их способностей к критическому анализу социальных и политических проблем. Делается вывод о необходимости оптимального выбора педагогами методологических подходов из данных теорий при решении конкретным обучаемым конкретных задач.

Ключевые слова: бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм, концепции, принципы и стратегии в обучении, сравнительный анализ, дихотомия, альтернативность.

Annotation. The article reveals the fundamental concepts of the three classical theories of learning – behaviorism, cognitivism and constructivism. A comparative analysis of their key characteristics and the most popular trends is given. The learning process is presented as a dynamic process of knowledge transformation during the evolution of these theories. It is emphasized that each of them offers its own approaches to learning. The concepts of behaviorism about the development of motivation, the importance of repetition and the consolidation of knowledge are still widely used in teaching today. More and more attention is being paid to the ideas of cognitivism about the need to study the mental structure of thought processes. The importance of constructivism's provisions on the independent search for patterns in the surrounding world is increasing. The importance of constructing students' own understanding of reality is noted. The process of developing their abilities for critical analysis of social and political problems is being actualized. The conclusion is made about the need for teachers to optimally select methodological approaches from these theories when solving specific tasks for specific students.

Key words: behaviorism, cognitivism, constructivism, concepts, principles and strategies in learning, comparative analysis, dichotomy, alternativeness.

Введение. При исследовании современных образовательных процессов педагоги все чаще стали обращаться к открытиям сопредельных наук – психологии, нейродидактики, философии образования и др. Выделяются такие основные классические теории обучения, как бихевиоризм, когнитивизм и конструктивизм, которые возникли в XX веке, вобрали в себя целый комплекс идей, концепций и представлений при выборе наиболее эффективных технологий и стратегий обучения.

Изложение основного материала статьи. Бихевиоризм в обучении. Основоположником бихевиоризма в психологии и педагогике (в переводе с англ. «behavior» – «поведение») считается американский ученый Джон Бродес Уотсон (1958), который предложил исключить экспериментальные исследования внутренних процессов обучаемых (чувств, мыслительной деятельности, восприятия, осознания, усвоения и др.), так как их невозможно наблюдать и контролировать, сосредоточив усилия на изучение их поведенческих проявлений. Такая «поведенческая психология» рассматривает обучаемых как чистый лист, без учета унаследованных факторов. Уотсон, популяризирующий научную теорию бихевиоризма, взял ее за основу при создании своей психологической школы. Изменения в психологической дисциплине он изложил в Колумбийском университете (1913) в своей речи под названием «Психология с точки зрения бихевиориста» [12]. Говоря о бихевиоризме в обучении, который как педагогический подход был определяющим в первой половине прошлого века, нужно отметить, что его сторонники (Кларк Халл, Эдвард Толмен, Эдвин Гатри, Альберт Бандура и др.) полагали, что поведение обучаемых обусловлено взаимодействием с окружающей средой и представляет собой совокупность реакций на внешние раздражители (стимулы). Изучив конкретный раздражитель (стимул), можно предположить ответную поведенческую реакцию. Взаимосвязь стимула и реакции в бихевиоризме представлена формулой S-R (stimulus – response), в переводе с английского – «стимул-реакция». По Уотсону, изменение поведения обучаемых посредством воздействия на них с помощью стимулов и есть обучение, а деятельность педагогов заключается в манипулировании окружающей средой, стимулировании нужных реакций, влияющих на формирование их поступков и поведения [12].

Перечислим основные принципы бихевиоризма в педагогике:

- обучение в бихевиоризме является не процессом получения новых знаний, а процессом формирования окружающей средой нового поведения;
- положительное подкрепление помогает мотивировать обучающихся и повышает эффективность обучения;
- усвоенное поведение теряется без практики, поэтому важно создавать условия для повторения и тренировки формируемых навыков;
- поведение, усваиваемое через наблюдение, обуславливается демонстрацией его позитивных аспектов.

Отдельные подходы к использованию концептуальных идей и положений бихевиоризма в педагогике, такие как наблюдение, повторение, закрепление, мотивация, прогнозирование ответных реакций, и сегодня успешно реализуются в образовательной практике, но данная теория не рассматривала процессы восприятия, усвоения знаний, переработки информации и самоопределения в обучении. На этих и других мыслительных процессах сосредоточила свое внимание возникшая в середине прошлого века теория когнитивизма [11].

Когнитивизм в обучении. Современная педагогика все больше уделяет внимание исследованию мыслительных процессов – памяти, мышления, метапознанию, абстрагированию и др. При реализации когнитивного подхода педагоги должны расширять эти ментальные структуры. По мнению когнитивистов, существуют некие алгоритмы обработки, получаемой человеком информации и принятия им решений, знания же при этом выступают определенными схемными

конструкциями из концепций и понятий, которые существуют в долгосрочной памяти индивида. Поэтому уже сформированные предварительно пропедевтические знания и ориентации, имеющиеся когнитивные навыки, установки и убеждения оказывают существенное влияние на организацию и результаты процесса обучения. Как классическая теория «когнитивизм» основан на работах Германа Эббингауза, Вольфганга Кёлера, Фредерика Чарльза Бартлетта, Ричарда Аткинсона, Ричарда Шиффрина, Жана Пиаже. Канадо-американский психолог Альберт Бандура в своих исследованиях полагал, что процесс обучения является социальным, так как он требует взаимодействия с другими людьми (педагогами, наставниками, практиками и др.), которые имеют более высокий уровень сформированности знаний, умений и навыков по конкретному виду образовательной деятельности («теория социального научения»). На это обращал внимание отечественный ученый Лев Выготский, доказавший социальность процесса обучения, видевший в сотрудничестве суть обучения и большие возможности для развития личности обучаемого [6].

В теории когнитивизма важнейшей позицией является положение о том, что обучаемый может перенимать модели поведения других людей, наблюдая за ними, анализируя и оценивая получаемую от них информацию. Так, не усваиваются все подряд характеристики даже наиболее привлекательных моделей поведения: создается комбинация из их различных атрибутов; моделирование представляет собой уже не копирование, в нем выделяются принципы и правила конкретного типа поведения; поведение обучаемого мотивируют и регулируют внутренние стандарты и самооценочные реакции на свое поведение. Положительные реакции обучаемых на свои действия и поведение ученый назвал «самоподкреплением». Позже он ввел понятие «самоэффективности», создающей ощущение продвижения и мотивирующей продолжение работы. А. Бандура убедительно доказал, что выбор модели поведения определяется внутренними мотивами, установками и ценностными ориентациями обучаемых, назвав данный процесс «саморегуляцией». Без саморегуляции они постоянно изменяли бы свои позиции и установки в зависимости от различных воздействий [1, С. 11].

Кроме того, на освоение конкретной модели поведения воздействуют окружающая среда и условия проживания, а также такие факторы, как внимание, запоминание, повторение и мотивация [2].

Конструктивизм в обучении. Можно сказать, что в названии данной теории заключается ее главная идея о том, что познание есть конструирование, то есть самостоятельное выстраивание обучаемым своего понимания «нового знания» в процессе ознакомления с окружающим миром на основании осмысления уже имеющихся знаний и опыта, а также навыков социального взаимодействия, сформированных прежде. Обозначим наиболее популярные течения конструктивизма.

Теория конструктивизма эволюционирует от «теории когнитивного развития личности» швейцарского психолога Жана Пиаже («когнитивный конструктивизм»), отвергающего положение о том, что знание есть суть пассивного отражения объективной реальности, предложившего концепцию обучения как динамичного процесса трансформации знаний в ходе обучения и последовательной адаптации к действительности [13].

Советский ученый Лев Выготский, доказав, что обучение, являясь социальным процессом, протекает в тесной взаимосвязи с окружающей средой и ее культурой, оказывающих большое воздействие на развитие личности, на формирование приобретаемых знаний и представлений («социальный конструктивизм») [4]. Выготский (1978) утверждал, что эффективное обучение должно немного опережать текущий уровень развития учащегося, стимулируя развитие ряда функций, которые находятся в зоне ближайшего развития обучаемого [5].

Теория социального конструктивизма, на развитие которой оказали большое влияние идеи Выготского, утверждает, что знания изначально формируются в социальной среде, а затем усваиваются отдельными людьми [3]. Американский психолог Фон Глазерсфельд (1998) подчеркивал, что социальный конструктивизм признает идею определяющей роли активности в обучении, когда обучающиеся не просто зеркально отражают получаемую информацию, а находятся в поиске смысла и закономерностей в окружающем мире, конструируют собственное понимание даже при отсутствии полной информации, тогда как в предшествующих образовательных концепциях им отводилась пассивная, восприимчивая роль [14]. О социальной природе обучения говорил и МакМахон (1997), заявляя, что «это не только мыслительный процесс или результат влияния внешних факторов на поведение. ... Осмысленное обучение происходит, когда люди участвуют в социальной деятельности» [10].

Научные изыскания Выготского и Пиаже в разное время дополнялись другими учёными. Так, в концепции «радикальный конструктивизм», разработанной Эрнстом фон Глазерсфельдом, отмечалось, что сконструированные обучаемыми знания могут быть субъективными, однако в любом случае они могут адаптировать их к окружающей среде [14]. Лиск и Юни предложили концепцию «коммунитарного (общественного) конструктивизма» (1995) с положениями об организации взаимодействия экспертов при создании новых знаний [9]. Концепция критического конструктивизма, сочетающая в себе кроме элементов конструктивизма отдельные положения критической теории, призывает педагогов к созданию учебной среды, способствующей развитию критического мышления, способности к критическому анализу социальных и политических проблем и социальной справедливости [8]. Сторонники «реляционного конструктивизма» выступают вместе с представителями радикального конструктивизма считают, что обучаемым сложно преодолеть собственные ограниченные условия восприятия [4].

Кроме того, ученые-конструктивисты, исследуя обучение как активный процесс, в ходе которого обучаемым предлагается самостоятельно открывать принципы, понятия и факты, считают, что крайне важно развивать у них воображение и интуитивное мышление.

В дидактике идеи конструктивного обучения представляет американский философ Джон Дьюи, основатель теории проблемного обучения в так называемой «прогрессивной педагогике». Вслед за Выготским, он утверждал, что знание нельзя получить путем простой зубрёжки. Знания должны обладать смысловым наполнением, иметь для обучаемых большую значимость. Поэтому педагогам в ходе передачи новых знаний важно ставить перед ними задачи, с которыми они могут столкнуться в реальной жизни [7].

Невзирая на перечисленные течения в теории конструктивного обучения, при сравнении их основных содержательных позиций можно определить его важнейшие принципиальные положения: обучение как активный процесс, имеющий не только индивидуальный, но и социальный характер, обусловленный как внутренней, так и внешней мотивацией, способствует формированию ментальной модели мира как внутреннего представления внешней реальности в сознании обучаемого; каждое новое знание, объединяясь с различной информацией, прежним опытом, убеждениями и установками, конструируется на основе мыслительной деятельности, создавая уникальные логические цепочки и интеллектуальные связи, специфические для каждого обучаемого.

Однако важно отметить, что конструктивистский подход, в отличие от когнитивистского, реже используется в общеобразовательных организациях, так как он еще недостаточно структурирован и его довольно сложно реализовать на практике.

Выводы. Таким образом, в ходе исследовании дихотомии и альтернативности эволюции классических теорий обучения – бихевиоризма, когнитивизма и конструктивизма, а также их основных концепций, процесс обучения представлен как динамичный процесс трансформации знаний в ходе обучения и последовательной адаптации их к

действительности. Так, концепции бихевиористской психологии и педагогики о развития мотивации, стимулирования нужных реакций, повторения, положительного подкрепления и сегодня широко используются в практике обучения. Современная педагогика все большее внимание уделяет исследованию ментальной структуры мыслительных процессов (памяти, мышления, метапознания, абстрагирования и др.) при реализации когнитивного подхода в обучении. Идеи конструктивизма – о социальной роли образования; создании учебной среды, способствующей развитию критического мышления, способности к критическому анализу социальных и политических проблем; об определяющей роли активности в обучении; о поиске смысла и закономерностей в окружающем мире в ходе самостоятельного поиска знаний, конструирования собственного понимания и адаптации к реальной действительности, – актуальнее для взрослых обучающихся, более подготовленных к постановке и реализации образовательных целей, чем дети.

Часто перед педагогами встает вопрос о выборе наиболее оптимальной из трех рассматриваемых классических теорий обучения. Думается, что однозначного ответа на этот вопрос нет. Каждая из теорий предлагает свои подходы к обучению, формированию знаний, развитию навыков и способностей обучающихся: бихевиоризм – к репродуктивным действиям по образцам (шаблонам), применения стандартные алгоритмы при решении типовых задач; когнитивизм – к продуктивной деятельности по адаптации известных алгоритмов при решении задач в конкретной ситуации; конструктивизм – к применению новых способов деятельности и творческого мышления в условиях, при которых перечисленные выше подходы не срабатывают. Поэтому вопрос о выборе наиболее эффективной теории обучения звучит не совсем корректно, правильнее было бы задать вопрос о том, какие положения и методологические подходы из данных теорий будут наиболее оптимальными при решении конкретным обучаемым конкретными задачами в соответствии с образовательной целью и учетом сформированности знаний и личностных качеств обучающихся.

Литература:

1. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – Санкт Петербург: Евразия, 2000. – 320 с. – ISBN 5-8071-0040-9
2. Бандура, А. Психологическое моделирование конфликтующих теорий / А. Бандура. – Routledge, 2006. – 218 с. – ISBN 9780202308487
3. Брунинг, Р.Х. Когнитивная психология и обучение. 3-е изд. / Р.Х. Брунинг, Г.Д. Шроу, Р.Р. Роннинг. – Меррилл: Нью Джерси, 1999. – ISBN 978-0-13-716606-0
4. Бьёрн, К. Жизнь, которой мы живём, и жизнь, которую мы переживаем: введение в эпистемологическую разницу между «жизненным миром» (Lebenswelt) и «жизненным условиями» (Lebenslage) / К. Бьёрн // Социальная работа и общество: международный онлайн-журнал. – 2015. – Т. 13. – № 2.
5. Вертш, Д.В. Выготский и социальное формирование сознания / Д.В. Вертш. – Кембридж, Массачусетс: Гарвардский университет, 1997. – 280 с. – ISBN 978-0674943513
6. Выготский, Л.С. Разум в обществе: развитие высших психологических процессов / Л.С. Выготский, М. Коул. – Кембридж: Гарвардский университет, 1978. – 176 с. – ISBN 978-0-674-57629-2
7. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / [Д. Дьюи]; пер. с англ. Н.М. Никольского. – Москва: Мир, 1919. – 202 с.
8. Кинчело, Х.Л. Переосмысление критической теории и качественных исследований / Х.Л. Кинчело, П.Л. Макларен // Основные труды по критической педагогике. Смелые взгляды в исследованиях в области образования. – 2011. – Т. 32. – URL: https://doi.org/10.1007/978-94-6091-397-6_23
9. Лиск, М. Теория коллективного конструктивизма: педагогика информационных и коммуникационных технологий и интернационализация учебной программы / М. Лиск, С. Юни // Journal of Information Technology for Teacher Education. – 2006. – Т. 10. – № 1-2. – С. 117-134. – URL: <https://doi.org/10.1080/14759390100200106>
10. МакМахон, М. Социальный конструктивизм и Всемирная паутина – парадигма обучения / М. МакМахон // Конференция Австралийского общества по использованию компьютеров в обучении в высших учебных заведениях. – 1997. – Т. 327. – URL: <https://web.archive.org/web/20090218234700/http://ascilite.org.au/conferences/perth97/papers/Mcmahon/Mcmahon.html>
11. Основные теории обучения: бихевиоризм, когнитивизм и конструктивизм. Небольшой гайд по классическим педагогическим подходам. – Образование 4.0. – Skillbox Media education, 2022. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/osnovnye-teorii-obucheniya-bikheviorizm-kognitivizm-i-konstruktivizm>
12. Уотсон, Д.Б. Психология с точки зрения бихевиористов / Д.Б. Уотсон // Психологический обзор. – 1913. – № 20(2). – С. 158-177. – URL: <https://doi.org/10.1037/h0074428>
13. Пиаже, Ж. Психология и эпистемология: к теории познания / Ж. Пиаже. – Нью-Йорк: Гроссман, 1971. – 166 с. – ISBN 100670581968
14. Глазерсфелд, Э. Познание, конструирование знаний и преподавание / [Э. Глазерсфелд]; под ред. М. Маттеус // Конструктивизм в научном образовании. – Спрингер: Дордрехт, 1998. – С. 11-30. – ISBN 978-0-7923-4924-2

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Ческидова Ирина Борисовна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург)

ИЗОТЕРАПИЯ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются задачи, поставленные перед студентами в ходе реализации задач ФГОС ВО, связанные с подготовкой к будущей профессиональной деятельности, формированием профессиональных компетенций будущего педагога и психолога. Уделяется внимание проблемам, вызванным перегрузками и стрессами и вопросу использования возможностей изотерапии в коррекции эмоционального состояния студентов. Проанализированы нормативные документы, касающиеся данной проблемы. Приведены основные понятия и точки зрения разных авторов на проблему психологической коррекции средствами изобразительного искусства. В статье дается описание опыта работы со студентами дневной и заочной формы обучения педагогического вуза в рамках изучения дисциплины «Психологическая коррекция развития личности средствами изобразительного искусства». Рассмотрены варианты проведения занятий по изотерапии, приведены примеры заданий, направленных на выражение своего эмоционального состояния в творческой деятельности, рассмотрены техники выполнения работы (рисование, аппликация), дано описание и краткий анализ работ студентов, выделены основные темы творческих работ, проблемы, волнующие современную молодежь, приведены комментарии ряда авторов к своим работам. Сделан вывод о том, что проведение занятий по изотерапии в рамках изучения

дисциплины дает возможность коррекции эмоционального состояния через самовыражение, выведение проблемы во внешний план, рефлексии и поиск возможных путей решения обозначенной проблемы. Полученный опыт работы может быть использован студентами в будущей профессиональной деятельности как в работе с обучающимися, так и с целью повышения стрессоустойчивости и предотвращения эмоционального выгорания педагога.

Ключевые слова: психологическая коррекция, изотерапия, творческое самовыражение, студенты педагогического вуза, рисование, аппликация.

Annotation. The article discusses the tasks assigned to students during the implementation of the tasks of the Federal State Educational Standard for Higher Education related to preparation for future professional activities, the formation of professional competencies of future teachers and psychologists. Attention is paid to the problems caused by overloads and stresses and the issue of using the possibilities of isotherapy in correcting the emotional state of students. The regulatory documents related to this problem are analyzed. The basic concepts and points of view of different authors on the problem of psychological correction by means of visual art are given. The article describes the experience of working with full-time and part-time students of a pedagogical university in the framework of studying the discipline "Psychological correction of personality development by means of visual arts." The options for conducting isotherapy classes are considered, examples of tasks aimed at expressing one's emotional state in creative activity are given, techniques for performing work (drawing, application) are considered, a description and brief analysis of students' work are given, the main topics of creative work, problems of concern to modern youth are highlighted, comments by a number of authors to their works are given. It is concluded that conducting isotherapy classes as part of the study of the discipline makes it possible to correct the emotional state through self-expression, bringing the problem to the outside, reflection and the search for possible solutions to the identified problem. The work experience gained can be used by students in their future professional activities, both in working with students and in order to increase stress tolerance and prevent emotional burnout of the teacher.

Key words: psychological correction, physiotherapy, creative self-expression, students of pedagogical university, drawing, application.

Введение. Рассмотренные рядом авторов [7, 8, 11] проявления тревожности, стресса, неудовлетворенности жизненной ситуацией, эмоциональной возбудимости, проблем в межличностных отношениях, неуверенности в завтрашнем дне, сомнения в своих возможностях и стремление к самосовершенствованию и самореализации у молодежи указывают на необходимость работы в данном направлении. С точки зрения ряда авторов [2, 3, 4, 6] большими возможностями в решении психологических проблем может обладать творческая деятельность, творческое самовыражение, в том числе в изобразительной деятельности.

Студентам педагогического вуза в рамках подготовки к будущей профессиональной деятельности необходимо приобретать навыки саморегуляции своего психоэмоционального состояния, опыт проведения занятий по психологической коррекции с детьми, анализа своих и чужих работ, рефлексии и определения путей решения выявленных проблем. Работа в данном направлении способствует формированию профессиональных компетенций, определенных ФГОС ВО [1].

Одним из вариантов подготовки студентов в данном направлении могут быть занятия изотерапией, так как искусство в наибольшей степени способствует самовыражению, осознанию проблем в процессе как самой творческой деятельности, так и рефлексии.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая роль искусства в психологической коррекции, Л.С. Выготский отмечает, что «Искусство есть способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни» [4, С. 331].

О.А. Карабанова отмечает роль изотерапии в самовыражении и моделировании конфликтной ситуации [5].

А.И. Копытин среди факторов психотерапевтических воздействий выделяет фактор художественной экспрессии, связанный с выражением чувств, потребностей и мыслей клиента [6]. На занятиях по изотерапии А.И. Копытин предлагает выполнение работ как на заданные темы, так и на свободную тему, когда автор сам определяет наиболее актуальную для себя проблему [10].

М. Бетенски, говоря о художественной экспрессии, уделяет большое внимание роли цвета и линии в работах своих клиентов [2]. В рисунке имеет значение характер линии, нажим на инструмент при ее изображении, направление движения и цвет. Выбор цвета, расположение, пересечение, наложение цветовых пятен, изменение цвета объекта могут дать информацию о проблемах клиента.

Занятия изотерапией способствуют проявлению творческой активности, рефлексии, самооценки, в результате чего меняется отношение к данной ситуации, определяются пути решения проблемы [9].

На практических занятиях студентам было предложено выполнить аппликацию из геометрических (или иных – звезда, полумесяц, аморфное изображение) фигур на тему «Я и мое окружение». Анализ работ позволил выделить два основных варианта – семья и коллектив на работе. В работах показаны иерархия в офисе (руководитель, сотрудники, клиенты), в детском саду. Рядовые воспитатели изображают руководство в виде темных мрачных фигур, нависающих над подчиненными, обычно воспитатель изображает себя в окружении детей, в единичном случае воспитатель изобразила себя отдельно от детей, за ярко выраженной чертой-загородкой (комментарий автора – «я от детей дистанцируюсь»).

В двух работах студентки обозначают себя в виде яркого круга в центре в окружении черных фигур, в комментарии было сказано «я чувствую себя некомфортно в постоянном окружении плохих людей».

Работы на тему «Семья» имеют более стандартное решение, автор работы располагается в центре, самые близкие люди рядом, менее значимые в отдалении. Глава семьи изображается устойчивой фигурой (квадрат, прямоугольник, треугольник) и большего размера. Ушедшие из жизни члены семьи были изображены в виде фигур черного или серебристого цвета в верхней части работы. В качестве членов семьи многие изображают домашних животных. В единичных случаях затруднения вызывает просьба изобразить людей и животных только в виде геометрической фигуры, без деталей. Выполнение задания дает возможность определить отношения в семье и приоритеты в отношениях с окружающими, выбор цвета определяет отношение автора к изображаемому объекту («маму я изобразила в виде желтого круга, потому что она веселая и жизнерадостная»).

Рисование на свободную тему (инструкция – рисуем, все, что захочется, мечты, настроение, свою семью, свой жизненный путь, отношения с окружающими) помогает студентам осознать, отобразить свое состояние в настоящий момент, способствует выплеску эмоций, выражению своей жизненной позиции, просмотр работ способствует формированию навыков самоанализа, выявлению общих тенденций в рисунках членов группы.

Выполнение этого задания тему студентами дневного и заочного отделения (общее количество 118 человек) позволило выделить несколько тем, которые интересуют авторов в наибольшей степени. Это «Мои эмоции», «Моя жизнь», «Прошлое, настоящее и будущее», «Отдых». Работы выполнены на формате А 3, техника акварель или гуашь. Время выполнения работы два академических часа. По окончании занятия все рисунки демонстрировались одновременно, автор по желанию рассказывал о своем замысле, (или его изменении в процессе создания изображения), о средствах выразительности (цвет,

форма, линия), успешности реализации замысла, в процессе совместного анализа работ студенты и преподаватель выявляли общие темы и общие черты в представленных рисунках.

На рисунках, выполненных по первой теме, изображения варьируются от детских страхов («я нарисовала глаз кита, потому что в детстве боялась, что меня съест кит») до страха за мирное будущее (в левой части рисунка расположен БПЛА, в правой семья на фоне мирного пейзажа).

Используя зеленый, оранжевый, желтый цвета автор следующего рисунка показывает такие свои состояния, как спокойное, взбудораженное и творческое. Тонкие черные зигзагообразные линии обозначают переход из одного состояния в другое.

В работе, которой автор дала название «Черная зависть», основным объектом является яркое светлое сердечко, окруженное плотным кольцом тянущихся к нему черных рук. Следует отметить, что тема одиночества, дискомфорта от окружения появляется в работах достаточно часто. Почти пустой лист с маленьким букетиком в нижней части – это отсутствие мыслей и идей. «Одиночество на Луне», где на пустом пространстве листа изображена маленькая фигурка у окна, работа выполнена в холодных тонах. Напротив, в рисунке «Вулкан страстей», изображение выполнено в теплой цветовой гамме, потоки эмоций вырываются наружу.

«Я в состоянии напряжения и проблески светлого в жизни» (студентка изображает при помощи линий разного цвета и толщины сначала состояние спокойствия, переходящее в необоснованную тревогу, затем цвет линий изменяется, возвращаясь к спокойному состоянию).

Вторая выделенная нами тема – «Моя жизнь». Показательна работа, которой автор дала название «Нереализованные возможности». Человек с завязанными глазами изображен в сером замкнутом коконе, без опоры. Граница четко прорисована и замкнута, вокруг кокона разноцветные пятна.

Человечек с четко прорисованными ногами идет по колючей проволоке, закрученной петлями, в руках у человечка шест-балансир, работа называется «Мой жизненный путь».

«Это я» (голова раскрашена любимыми цветами, лицо не прорисовано) и люди, которые меня окружают в виде маленьких звездочек. В нескольких работах со сходным названием «Я и мои мысли» также встречается безликое изображение, над головой петлеобразные линии-мысли.

Молодой человек, с активной жизненной позицией и хорошими результатами в учебе создал рисунок на тему «Человек-сварщик своей жизни», часто встречаются работы на тему «Моя семья».

Третья тема, предложенная студентам, посвящена прошлому, настоящему и будущему. Студентка изображает ступеньки жизни, лестницу, ведущую вверх, и одновременное отражение позитивной и негативной стороны жизни. Еще один рисунок «Река жизни», в верхней части листа река течет сплошным потоком-водопадом, потом движение замедляется, река распадается на несколько ручейков – это жизненные ситуации, которые становятся разнообразнее с возрастом.

«Моя жизнь в институте» схематично изображает эмоциональное состояние от растерянности к активности и к равнодушию на выпускном курсе, каждый год обучения обозначен цветом.

Следует отметить, что примерно треть авторов (36 работ из 118) обращается в своих рисунках к теме усталости, отдыха, умиротворения, что говорит о возможном стрессе, повышенной тревожности, эмоциональном выгорании, других психологических проблемах.

Активная студентка выпускного курса рисует уснувшую девушку с комментарием «это апатия, усталость, нет целей в жизни», работа выполнена в серо-фиолетовых оттенках.

В основном рассматриваемые нами рисунки обращены к теме природы, выполнены в спокойной цветовой гамме, светлых оттенках. Названия работ повторяются (спокойствие, безмятежность, хочется спокойствия, тепла, умиротворения, безграничное спокойствие, уединение и спокойствие).

Показательны работы «Спокойствие и гармония в природе» (никого не хочу видеть). «Без связи» (я мечтаю провести хотя бы день на природе в лесу и горах без связи с внешним миром, отключив телефон). Автор рисунка «Счастье не за горами» говорит следующее: «в этом рисунке я хочу остановить счастливый момент в своей жизни, когда все гармонично и спокойно».

В рисунке «Домик на дереве» отображена детская мечта – домик на дереве, где можно уединиться. Часто встречается мотив отдыха на море, ожидания отдыха, отпуска, заката на море с ощущением тишины и покоя.

Выводы. Таким образом, проведение занятий по изотерапии, выполнение рисунков на свободную тему помогает авторам работ определить и выразить в рисунке свою проблему, свое настроение, впечатления от окружающего мира. Обсуждение и анализ работ в группе дает навык работы по выявлению общих тенденций, использования средств выразительности (цвет, композиция), навык анализа рисунка (расположение объектов, их повторяемость, чувство, которое передает рисунок и др.) способствует формированию профессиональной компетентности будущего педагога, является составляющей подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование № 1457 [уф. приказом Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г.]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf>
2. Бетенски, М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии / [М. Бетенски]; пер. с англ. М. Злотник. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. – 256 с.
3. Бурно, М.Е. Терапия творческим самовыражением / М.Е. Бурно. – М.: Медицина, 1989. – 304 с.
4. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 414 с.
5. Карабанова, О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. Учебное пособие / О.А. Карабанова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 192 с.
6. Копытин, А.И. Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия / А.И. Копытин, Б. Корт. – СПб, Речь, 2007. – 144 с.
7. Корлякова, С.Г. Психолого-педагогические условия формирования психоэмоциональной устойчивости у студентов педагогического вуза / С.Г. Корлякова, Е.Н. Францева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64. – С. 327-330
8. Крыжановская, Л.М. Методы психологической коррекции личности учебник для студентов высш. учебных заведений / Л.М. Крыжановская – М.: изд. "Владос", 2015. – 239 с.
9. Лебедева, Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб: Речь, 2003. – 256 с.
10. Практикум по арт-терапии / под ред. А.И. Копытина. – СПб, Питер, 2000. – 443 с.
11. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2006. – 202 с.

УДК 327.878

аспирант Чжан Сяося

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

ЦИФРОВАЯ И ПЯТИЛИНЕЙНАЯ НОТАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ СОЛЬФЕДЖИО В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ

Аннотация. В статье автором освещаются традиции цифровой нотации, характерные для китайской музыкальной культуры. Демонстрируется, что в современной музыкальной системе Китая цифровая система продолжает использоваться, сосуществуя и нередко конкурируя с пятилинейной системой. В сопоставлении формулируются основные преимущества обеих систем. Простота и ясность цифровой нотации и ее фокус на развитии музыкального слуха противопоставляются универсальности, выразительности и способности точно отображать звуковысотные позиции нот пятилинейной тактовой нотации. Утверждается, что изучение ставшей классической для всей европейской музыки системы пятилинейной тактовой нотации представляется необходимым условием получения музыкального образования в китайском университете. Через содержательный анализ учебных пособий, используемых на занятиях сольфеджио в китайских вузах музыкального профиля, автор показывает, как осуществляется постепенный переход от цифровой системы к пятилинейной тактовой нотации. Автор приходит к выводу, что преподаватели китайских вузов, интегрируя пятилинейную тактовую систему нотации, придерживаются трех основных принципов общей педагогики, коррелирующих с музыкальным образованием: принципы доступности, динамичности и систематичности. На основе сделанных выводов и исходя из позиции необходимости упрочнения знаний и навыков в использовании пятилинейной тактовой системы нотации автор предлагает комплекс практических рекомендаций для формирования навыка пения по нотам на занятиях сольфеджио в университетах Китая. Эти рекомендации соответствуют выделенным принципам и предполагают постепенность, последовательность и регулярность применения студентами пятилинейной тактовой системы нотации. Делается вывод о необходимости систематизации выполнения упражнений для формирования навыков пения и оснащенности занятий по сольфеджио релевантными учебными ресурсами.

Ключевые слова: сольфеджио, пение по нотам, цифровая нотация, пятилинейная тактовая нотация, изучение сольфеджио в китайских вузах.

Annotation. In the article, the author highlights the traditions of numeral notation characteristic of Chinese musical culture. It is demonstrated that in the modern Chinese music system, the numeral system continues to be used, coexisting and often competing with the five-line system. The comparison formulates the main advantages of both systems. The simplicity and clarity of numeral notation and its focus on developing musical hearing are contrasted with the versatility, expressiveness, and ability to accurately display the pitch positions of notes in five-line bar notation. It is argued that the study of the five-line bar notation system, which has become classical for all European music, is a prerequisite for obtaining a musical education at a Chinese university. Through a meaningful analysis of textbooks used in solfeggio classes at Chinese universities of musical profile, the author shows how the gradual transition from a numeral system to a five-line notation is carried out. The author comes to the conclusion that teachers of Chinese universities, integrating a five-line notation system, adhere to three basic principles of general pedagogy that correlate with music education: the principles of accessibility, dynamism and systematicity. Based on the conclusions drawn and based on the need to strengthen knowledge and skills in using a five-line notation system, the author offers a set of practical recommendations for developing the skill of singing by notes in solfeggio classes at universities in China. These recommendations correspond to the principles outlined and assume the gradualness, consistency and regularity of the students' use of the five-line notation system. It is concluded that it is necessary to systematize the exercises for the formation of singing skills and to equip solfeggio classes with relevant educational resources.

Key words: solfeggio, singing by notes, numeral notation, five-line notation, studying solfeggio in Chinese universities.

Введение. В китайской музыкальной традиции развита цзяньпу – цифровая запись нот, подразумевающая использование арабских цифр от 1 до 7. Цифры соответствуют ступеням лада, октава при этом обозначается при помощи точек над или под цифрой, длительность ноты – при помощи горизонтальных линий справа или снизу от ноты. В отличие от более старого способа фиксации звуковысотных позиций нот при помощи иероглифов (цзяньцзыпу), цзяньпу «более прогрессивна», хотя и не так сложна, как нотная запись на нотном стане [10, С. 16].

Интересно, что цифровой записью китайцы начали пользоваться в период массовой вестернизации восточной культуры. В Европе цифровая система записи нот оформилась к XIX в. и получила название «нотация Га-Па-Ше» в соответствии с первыми буквами фамилий музыкальных педагогов Пьера Галена, Эме Пари и Эмиля Шефе, внедривших ее в музыкальное образование [11, С. 7]. Благодаря простоте записи ученики быстрее ориентировались в музыкальном ладу. В XX в. усилиями Шэня Синьгуна, опубликовавшего «Сборник песен для музыкальных школ» (1904 г.) эта система распространилась в Китае.

В европейской музыкальной культуре классической считается система пятилинейной тактовой нотации, в которой каждая нота обозначается специальным знаком, определяющим ее ладовую позицию и длительность, и имеет название. Эта система также прочно вошла в китайскую музыкальную образовательную традицию благодаря пионерам в области западного музыкального образования – китайским студентам, обучавшимся за границей. Одной из важных персон в этом смысле является Сяо Юмэй, которого называют «китайским Асафьевым» [15, С. 79]. Сяо Юмэй был директором группы музыкальных исследований Национального Пекинского университета и инициировал создание Национального института музыки, занимавшегося по новым учебным программам. Он настаивал на использовании пятилинейной системы нотации и создал множество музыкальных произведений и учебников, применяя эту систему.

Изложение основного материала статьи. Цифровая и пятилинейная нотации существовали одновременно и продолжают использоваться в Китае. Достоинства цифровой нотации для начинающих изучать музыкальную грамоту учеников очевидны. Отличаясь простотой и ясностью, цифровая система позволяет быстрее учиться и развивать музыкальный слух, поэтому в некоторых начальных и средних школах Китая на занятиях музыки прибегают к этой системе. Кроме того, такая нотация позволяет легко записывать и распространять китайскую традиционную музыку. Многие народные исполнители используют цифровую нотацию для записи и передачи своих произведений, что делает ее «важной частью национального музыкального наследия» [7, С. 146].

Цифровую нотацию используют также музыканты и вокалисты-любители в ансамбле или хоре: удобство и простота цифровой записи делает ее «предпочтительным методом для быстрого разучивания песен и их исполнения» [1, С. 74].

Вместе с тем, пятилинейная нотация для китайского музыкального образования – «основа профессионального обучения музыканта, особенно важная для учащихся, постигающих западную музыкальную культуру» [15, С. 79]. Изучение этой системы представляется принципиально значимым для формирования навыка пения по нотам на занятиях сольфеджио.

Как общепринятый на международном уровне способ нотации, пятилинейная тактовая нотация обладает многими существенными преимуществами. Во-первых, она может точно отображать высоту звука и длительность звучания. Благодаря этому способу нотации китайские музыкальные произведения, распространяющиеся по миру, «будут исполняться точно и интерпретироваться зарубежными музыкантами так, как это задумывали композиторы» [14, С. 99].

Во-вторых, пятилинейная тактовая нотация обладает превосходной выразительностью для сложных музыкальных структур, более эффективна для записи интервалов и аккордов, а также для записи партий, играемых на разных инструментах. В крупномасштабных музыкальных произведениях, таких как симфонии и оперы, пятилинейная тактовая нотация может четко отражать «связь между несколькими партиями», что удобно для понимания и интерпретации музыкантами общей музыкальной концепции произведения [2, С. 85].

Наконец, универсальность этого способа нотации поддерживает международный музыкальный обмен и сотрудничество. Пятилинейная тактовая нотация становится своего рода мостом между западной и восточной культурами, позволяя взаимно обогащать музыкальный и общекультурный опыт.

Сольфеджио, как курс визуальной тренировки певческого слуха, является обязательной дисциплиной в образовательных программах китайских музыкальных университетов и ключевым звеном в развитии музыкальной грамотности и певческих навыков. Для постижения студентами различных способов нотации требуются «научно обоснованные методы и авторитетные учебные материалы соответствующего уровня» [17, С. 95].

Обратимся к некоторым учебным пособиям, используемым преподавателями китайских университетов музыкального профиля, чтобы проанализировать, как студентов приобщают к культуре пятилинейной тактовой нотации на занятиях по сольфеджио.

Учебное пособие «Нотация и пение» 2019 г. под редакцией Чжао Фансин предлагает подробную инструкцию для пения по партитуре. Обучение начинается с основных музыкальных нот и тактов [18]. Изучаются простые музыкальные произведения (например, в нотной версии представлена песня «Боевой конь») с простым ритмом. Постепенно вводятся произведения с более сложным ритмическим рисунком, в том числе синкопированием, а также произведения, исполняемые в более сложных тональностях, с большим количеством хроматизмов, построенных по восходящей и нисходящей линиям. Такое постепенное усложнение позволяет улучшать навыки студентов, упрочняя их знания, положительно сказываясь на развитии музыкального слуха.

В другом учебном пособии «Базовые знания о музыке» 2011 г. под редакцией Чжао Жуньцзянь, Фань Цзинянь изучение пятилинейной тактовой нотации осуществляется на фрагментах классических китайских произведений (например, произведение «Имэншань минор») [16]. Для студентов даются ремарки о необходимой силе вокального исполнения, указания на скорость и ритм и другие музыкальные нюансы. Основная цель этого пособия – освоить пение по нотам, не фокусируясь исключительно на технической стороне, а воспринимая художественную глубину и красоту произведения.

Еще одно часто применяемое на занятиях сольфеджио в университете пособие – «Визуальный урок пения» 2017 г. от Шанхайского музыкального издательства Шанхайской консерватории [4]. Авторы предлагают начинать освоение пятилинейной тактовой нотации с изучения положения и написания нот на нотном стане и знаков (включая ключи, знаки альтерации, паузы). Осваиваются длительности нот. Вокальная практика продвигается от простых одноголосых к более сложным мелодиям, в том числе полифоническим. Например, на нулевом уровне владения музыкальной грамотой практикуется монофоническое исполнение нот в тональности до-мажор, на более поздних этапах охватываются более сложные тональности, добавляющие стилистического разнообразия произведениям.

Рекомендованный для обучения студентов музыкальных специальностей учебник «Визуальная тренировка слуха в пении» 2013 г. от издательства «Народное образование» представляет собой полное руководство по пению нот в соответствии с пятилинейной тактовой нотацией [3]. В разных главах задаются разные уровни сложности: от простого звучания до сложных вариаций и «декоративных» звуков. Это учебное пособие отличается фокусом на более сложной музыке, характеризующейся орнаментальностью, поэтому авторы уделяют внимание специальным приемам, развивающим исполнительское мастерство вокалиста. Систематическое выполнение упражнений из этого пособия способствует не только формированию и развитию навыка пения по нотам у студентов китайских музыкальных университетов, но и глубинному развитию слуха, эстетического вкуса, понимания сложности музыкальных произведений.

Наконец, учебное пособие «Пение и тренировка слуха» 2014 г. за авторством Сюй Цзинсин и Сунь Хунши приводит в баланс сочетание теории и практики [13]. Каждое произведение сопровождается подробным теоретическим комментарием и рекомендациями для исполнения. Так, авторы уделяют внимание объяснению нотных знаков и тому, как они способны изменять мелодию и ее восприятие. Кроме того, пособие включает ряд упражнений для написания музыкальных диктантов, построенных в соответствии с пятилинейной тактовой нотацией.

Анализ содержания существующих учебных пособий, используемых современными преподавателями китайских музыкальных университетов, демонстрирует, что формированию навыка пения по нотам, соответствующим пятилинейной тактовой нотации, уделяется большое внимание.

В китайских университетах преподаватели, знакомя студентов с пятилинейной тактовой нотацией, придерживаются общепедагогических принципов доступности, динамичности и систематичности.

Принцип доступности, сформулированный еще Я.А. Коменским, требует, чтобы обучение «строилось на уровне реальных учебных возможностей учеников», но при этом не было упрощенным, чтобы оно побуждало узнавать новую информацию, при этом было понятным, усваиваемым [5, С. 66]. Отмечается, что в отношении музыкального образования принцип доступности рассматривается «с позиций исполнительской деятельности, где в качестве критерия доступности выступают исторически сложившиеся представления о сложности того или иного произведения» [8, С. 277], а также с позиций педагогики восприятия, предполагающей, что знакомство с музыкой должно соответствовать «уровню восприятия» музыки, который постепенно растет [19, С. 60]. В китайском музыкальном образовании этот принцип реализуется благодаря постепенному знакомству студентов с новой системой нотации, когда преподаватели для формирования прочной знаний основы уделяют внимание сначала тренировке ритма и высоте звука, выбирая простые одноголосые произведения для изучения. При этом освоение пятилинейной системы начинается с подражательных упражнений, предполагающих развитие умений улавливать длительность ноты.

Для изучения звуковысотных позиций нот преподаватели используют знакомые студентам мелодии (например, несложные детские песни или традиционную китайскую музыку типа «Цай Юнь в погоне за луной»), сравнивая положение нот в цифровой записи и пятилинейной тактовой записи. Использование знакомого материала позволяет упрочить понимание новой системы, а также «ощутить влияние этнических музыкальных стилей на пение по нотам» [6, С. 77].

С принципом доступности тесно связан принцип динамичности обучения, который предполагает постепенное и «последовательное усложнение теоретических и практических задач», предлагаемых студентам [5, С. 65]. В китайских вузах музыкального профиля этот принцип реализуется за счет последовательного усложнения музыкального материала: преподаватели, обучая студентов пятилинейной тактовой нотации, вводят произведения, написанные в более сложных тональностях, имеющие более сложный ритмический рисунок, отличающиеся полифонической структурой и пр.

Наконец, принцип систематичности предполагает, что студенты регулярно осваивают что-либо, закрепляя знания и расширяя их. Для музыкального образования принцип систематичности является особенно значимым, поскольку его реализация «выводит педагога и студента на уровень постижения духовной сути культуры, нравственного смысла музыки, освоения богатого спектра художественно-творческой деятельности» [9, С. 182]. В китайском музыкальном образовании соблюдения принципа систематичности обеспечивается тем, что студенты всех направлений регулярно посещают занятия по сольфеджио, где преподаватели последовательно вводят для них пятилинейную тактовую систему нотации, сопоставляя ее с цифровой нотацией.

Тем не менее, цифровая и пятилинейная система сегодня сосуществуют, нередко конкурируя. Мы предлагаем комплекс практических рекомендаций для воспитания осознанности и упрочнения развитых навыков, способствующих улучшению музыкального слуха студентов.

Во-первых, на начальном этапе необходимо, следуя принципу доступности, вводить пятилинейную систему нотации постепенно, комбинируя ее с цифровой системой. Цифровая система наглядна и проста, поэтому привыкание к новому типу записи займет время. И, несмотря на использование простых мелодий в качестве образовательного материала, студенты могут не осознавать соответствий между пятилинейной тактовой нотацией и цифровой нотацией. Преподавателю необходимо предлагать студентам иллюстративный материал, демонстрирующий соответствия звуковысотных позиций нот в цифровой и пятилинейной тактовых системах, выбирая при этом в качестве базиса первую ноту тональности до-мажор. Указывая на аудальные соответствия, преподавателю стоит постепенно усиливать визуальный компонент обучения, когда студенты исполняют гаммы, арпеджио и интервалы по нотам, расположенным на нотном стане [12, С. 114].

Во-вторых, музыкальное образование должно стремиться к балансу в отношении материала: фольклорного и авторского, национального и западного, современного и классического. Поэтому преподавателям рекомендуется в дополнение к используемым учебным материалам подбирать вокальные партитуры из классических произведений (например, «Свадьба Фигаро» В.А. Моцарта, Симфония № 9 Л. ван Бетховена), чтобы развивать у студентов способность видеть и исполнять сложные музыкальные структуры. Эта рекомендация учитывает выделенный нами принцип динамичности, предполагающий постепенное усложнение обучения. Обучаясь пятилинейной тактовой системе нотации на материале разной сложности и генезиса, студенты будут чувствовать большую заинтересованность, видя универсальность пятилинейной нотации в действии.

В-третьих, в условиях общей диджитализации образования с целью оптимизации учебных ресурсов преподавателям необходимо применять на уроках мультимедийные технологии, демонстрируя звучание произведений, видеоклипы, нотные записи, дополнительные визуальные материалы, погружающие в художественный контекст. Использование мультимедийного учебного оборудования облегчает обратную связь, «создает интерактивность, необходимую для более быстрого и эффективного обучения» [6, С. 78].

Кроме того, следуя принципу систематичности, необходимо приучать студентов к мысли о том, что пятилинейная тактовая система нотации используется в общемировой музыкальной индустрии, а не только на аудиторных занятиях. Для этого студентам рекомендуется сделать использование пятилинейной тактовой системы нотации регулярным, в этих целях предлагается использовать программное обеспечение и специальные мобильные приложения, созданные для развития слуха и формирования навыка пения по нотам в соответствии с системой пятилинейной нотации. В частности, рекомендуется программа для развития певческих навыков и изучения нотной грамоты «Sibelius», получившая широкое распространение в Китае.

Приложение «Bug piano» содержит большое количество ресурсов для освоения пятилинейной тактовой нотации и аудио-демонстрации. Студенты могут слушать аудиозаписи во время просмотра партитуры, следуя за мелодией и пропевая ноты. Приложение также будет полезно для студентов, осваивающих новую систему записи нот.

Можно рекомендовать музыкальные редакторы для саунд-дизайна и создания музыкальных композиций (FL Studio, Cubase, Reaper, Ableton и пр.), поскольку в этих программах визуализируется система пятилинейной тактовой нотации. Более того, доступно многодорожечное редактирование, подразумевающее поэтапное создание ритм-секции, басовой партии, аккордового аккомпанемента и мелодии. Это облегчает композиторские задачи, создает прочную аудиально-визуальную цепку, позволяя применять в дальнейшем знания для игры на реальных инструментах, сольфеджирования, написания собственных музыкальных композиций.

Выводы. Таким образом, всестороннее применение различных мультимедийных технологий может создать прекрасную образовательную среду для студентов и улучшить их навыки пения по нотам.

Сегодня на занятиях по сольфеджио в китайских университетах музыкального профиля перед преподавателями стоит важная задача: успешно совмещать две традиции в нотной записи – цифровой и пятилинейной тактовой нотации. Получая общее музыкальное образование или опыт любительских выступлений, студенты, как правило, знакомятся с цифровой записью. Однако пятилинейная тактовая нотация открывает широкие возможности для исполнения величайших музыкальных произведений мирового уровня. Ее изучение является необходимым условием обучения в музыкальном вузе. Грамотное использование учебных материалов, методов и техник может повысить уровень подготовки студентов и способствовать развитию музыкальных навыков, в том числе пения по нотам [7]. Поэтому преподавателям необходимо проложить культурный мост между западной и восточной музыкальными традициями.

Литература:

1. Ба, Юн. Внедрение метода первой тональной переклички и нотной записи и его значение в развитии визуального обучения пению и тренировки слуха в Китае / Юн Ба // Голос Хуанхэ. – 2010. – № 21. – С. 74-75
2. Ван, Цяньцань. Анализ методов визуального обучения пению и аудированию / Цяньцань Ван // Голос Хуанхэ. – 2019. – № 6. – С. 84-85
3. Визуальная тренировка слуха в пении: Учеб. пособие для студентов. 2-е изд. – Шанхай: Народное образование, 2013. – 184 с.
4. Визуальный урок пения: Учеб. пособие для студентов. 2-е изд. – Шанхай: Шанхайское муз. изд-во Шанхайской консерватории, 2017. – 165 с.
5. Грозан, Н.Ф. Дидактические принципы Я.А. Коменского: принципы реализации в современной школе / Н.Ф. Грозан, Т.И. Прудникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70(2). – С. 63-66
6. Лю, Чаонань. Интеграция обучения народной музыке и визуальному пению для тренировки слуха / Чаонань Лю // Дом драмы. – 2023. – № 11. – С. 76-78

7. Нью, Цин. Обучение простому музыкальному визуальному пению в трех колледжах / Цин Нью, Чжун Тан // Дом драмы. – 2014. – № 4. – С. 146-147
8. Пепеляева, Л.Н. О дидактических принципах интерактивного обучения в дополнительном музыкальном образовании / Л.Н. Пепеляева // Вестник СПбГИК. – 2013. – № 1(14). – С. 271-282
9. Радынова, О.А. Системность как ведущий принцип освоения музыкальных стилей на практических занятиях фортепиано / О.А. Радынова, Г.Л. Князева, А.Б. Печерская // Наука и Школа. – 2016. – № 6. – С. 181-186
10. Сунь, Лу. Китайская народная опера: к проблеме становления и развития жанра: автореферат дис. ... канд. иск. наук: специальность 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Лу Сунь. – Ростов-на-Дону, 2016. – 29 с.
11. Сунь, Лу. Цифровая нотация в музыкальной практике новой китайской оперы / Лу Сунь // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2014. – № 4(34). – С. 6-11
12. Сюй, Лу. Обзор фундаментальных исследований в области визуального пения и тренировки слуха / Лу Сюй // Музыкальное время и пространство. – 2018. – № 4. – С. 114-115
13. Сюй, Цзинсин. Пение и тренировка слуха. 2-е изд. / Цзинсин Сюй, Хунши Сунь. – Шанхай: Изд-во высшего образования, 2014. – 289 с.
14. У, Хайхуа. Краткое обсуждение метода обучения визуальному пению и тренировки слуха / Хайхуа У // Северная музыка. – 2015. – № 7. – С. 99-101
15. Цзи, Шаньшань. Традиции записи музыки в Китае и их значение для современной музыкальной практики / Шаньшань Цзи // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2019. – № 1(51). – С. 78-81
16. Чжао, Жуныцзянь. Базовые знания о музыке. 2-е изд. / Жуныцзянь, Фань Цзинянь. – Шанхай: Народная музыка, 2011. – 233 с.
17. Чжао, Нань. Развитие у учащихся из числа этнических меньшинств способности к визуальному пению и слуха / Нань Чжао // Северная музыка. – 2015. – № 19. – С. 95-97
18. Чжао, Фансин. Нотация и пение. 2-е изд. / Фансин Чжао. – Шанхай: Народная музыка, 2019. – 243 с.
19. Щирин, Д.В. О педагогике восприятия духовной музыки / Д.В. Щирин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2006. – № 17. – С. 54-64

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук Чикина Татьяна Евгеньевна
Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород)

МЕТОДЫ АНАЛИЗА КАЧЕСТВЕННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И УРОВНЕВЫХ МОДЕЛЕЙ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению экспериментальных методов анализа качественных характеристик усвоения знаний в профессиональном образовании, в том числе при подготовке будущих юристов. Проведен сопоставительный анализ различных таксономий уровневых моделей усвоения знаний, который показал, что в основе их построения лежит общедидактический признак - вид деятельности (репродуктивный, продуктивный). Для реального, практического использования выделенных уровневых моделей в диагностической деятельности педагогического работника необходимо выделенные характеристики перевести с психолого-педагогического и общедидактического описания на язык, специфический для изучаемых обучающимися (курсантами, слушателями, студентами) учебных дисциплин.

Ключевые слова: экспериментальные методы, анализ, уровневый подход, будущие юристы.

Annotation. The article is devoted to the review of experimental methods to analyze quality characteristics of knowledge acquisition on the stage of vocational training future specialists, future lawyers in particular. Having performed comparative analysis of various level models of knowledge acquisition we come to conclusion that on the bases of these models formation there is general didactic indication – a kind of activity (reproductive, productive). In order to use the highlighted level models practically in teacher's diagnostic activity it is necessary to interpret the mentioned characteristics from psycho-pedagogical and general didactic language into the one that is specific for academic disciplines studied by students.

Key words: experimental methods, analysis, level approach, future lawyers.

Введение. Одним из этапов осуществления диагностической деятельности преподавателя высшей школы является соотнесение полученных результатов обучающимися, в том числе и будущими юристами, с теоретически известными уровнями усвоения изучаемых учебных дисциплин и установление качественных изменений в их личных достижениях.

Эта совокупность действий преподавателя описывается через такие понятия, как уровни усвоения, качественные изменения в личных достижениях. Для диагностики учебно-воспитательного процесса используются также такие термины, как уровни обученности и обучаемости, качество знаний, уровни развития мышления, результативность и успешность в будущей деятельности.

Понятие усвоения является одним из фундаментальных в педагогике и психологии, ведь каждый педагогический работник стремится к тому, чтобы обучающиеся усвоили то, чему их учат. Термин «усвоение» является достаточно распространенным при анализе результатов обучения. Но возникает вопрос: «Можно ли утверждать, что обучающийся (курсант, слушатель) усвоил материал, рассмотренный на учебном занятии (лекционном или семинарского типа), если он может его воспроизвести?». Каким термином можно обозначить тот факт, что обучающийся справился с заданием творческого характера на основе полученных знаний?

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогической литературе суть усвоения в широком смысле трактуется как превращение накопленного человечеством опыта в достояние личности. Тезис «сделать изучаемое достоянием личности обучающегося» в дидактике трактуется как возможность актуализировать нужный опыт (знания) и активно его использовать в условиях самостоятельного поиска решения задачи или проблемы.

При подготовке будущих юристов в методике преподавания специальных учебных дисциплин нужно учитывать специфику «образования» конкретных дидактических единиц и метазнаний, отраженных в содержании учебного материала, способность их применять на практике, а также возможность актуализации специальных знаний при решении задач, связанных с будущей профессией. Чтобы обеспечить эффективное управление процессом обучения, важно получение информации о том, как обучающиеся усваивают необходимые знания и приобретают умения, навыки, компетенции.

В качестве объектов диагностики усвоения знаний выступают такие качественные характеристики как полнота, глубина, осознанность, обобщенность, прочность, действенность и другие. Условием их применения в качестве объектов

диагностики выступает выделение эмпирических признаков – показателей, раскрывающих деятельностный характер усвоения обучающимися специальных профессиональных знаний.

Проведенный сопоставительный анализ различных таксономий уровней моделей показывает, что в основе их построения лежит общедидактический признак – вид деятельности (как репродуктивный, так и продуктивный). Уровневый подход к обучению позволяет выделять промежуточные ступени превращения накопленного человечеством опыта в достояние личности обучающегося и помогает педагогическому работнику диагностировать усвоение знаний и овладение учебно-познавательными действиями на выбранных уровнях. Реализация уровневого подхода позволяет разделять материал на части, которые обучающийся может знать, должен знать и те, что ему необходимо знать. Таким образом, обозначаются уровни усвоения темы, учебного раздела или отдельных дидактических единиц. Далее необходимо выделить средства познания, которые способствуют интеллектуальному развитию учащихся (курсантов, слушателей). Определение степени овладения этими средствами позволяет выяснить динамику интеллектуального роста обучающихся.

Уровневый подход так же открывает возможности и в разработке диагностического инструментария в соответствии с выделенными уровнями.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показывает неоднозначность подходов ученых к оценке усвоения знаний, умений, навыков. Исследователи расходятся в описании качественных характеристик усвоенных знаний, в подборе эмпирических признаков для опознавания выделенных качеств.

В работах М.Н. Скаткина, В.В. Краевского, И.Я. Лернера предлагается подходить к оценке усвоения знаний с учетом их качественных характеристик. Среди компонентов, характеризующих знание, выделяют полноту, глубину, оперативность, гибкость, конкретность и обобщенность, системность и систематичность, осознанность и прочность, свернутость и развернутость. Такой подход к оценке усвоения знания способствует введению в рассмотрение показателей, характеризующих операционный состав деятельности, предшествующей результату.

К признакам полноты освоения знаний, умений и навыков относят: во-первых, выделение обучающимися всех основных элементов содержания материала в объеме, предусмотренном основной профессиональной образовательной программой (ОПОП) конкретной учебной дисциплины; во-вторых, сформированность у курсантов (студентов, слушателей) умений и навыков оперирования основными элементами содержания; в-третьих, способность охарактеризовать основные теоретические положения и применить их при решении задач, соответствующих определенному уровню. Названные характеристики полноты усвоения учебного материала можно использовать при оценке как устных, так и письменных ответов обучающихся. Наличие всех указанных признаков – необходимое условие для выставления оценки «отлично». Если же наблюдаются небольшие отклонения в характеристике этих признаков, но содержание учебного материала не искажено, то это может рассматриваться как необходимое условие выставления оценки «хорошо». В случае более серьезных отклонений, таких как неполное и непоследовательное раскрытие содержания – основания для выставления оценок «удовлетворительно» или «неудовлетворительно».

Подбор эмпирических признаков в качестве показателей полноты усвоения знаний обучающимися реально осуществляет педагогический работник в процессе структурно-логического анализа темы. Построение диагностических заданий, направленных на оценку полноты знаний, будет зависеть от полноты выявленных преподавателем связей между понятиями, описания всех операций по работе с элементами учебного материала.

М.А. Мартынович, ссылаясь на И.Я. Лернера, выделяет два основных качества из рассмотренных выше: глубину и обобщенность, обосновывая необходимость трехкратного измерения качества знаний. По мнению ученого, первый замер глубины покажет степень отвлечения от несущественных признаков, второй – позволит установить состояние обобщений – путь от факта к обобщениям, а третий – покажет уровень обобщений, широту переноса знаний в новых условиях.

Мы разделяем указанную точку зрения, но считаем, что измерение компонентов диагностики станет возможным, если будут выделены учебные и мыслительные действия обучаемых, связанные непосредственно с этими качествами знаний.

В психолого-педагогической литературе глубину знаний связывают с уровнем сформированности у учащихся соответствующего умения, которое рассматривается как обобщения и освоения действий. Выделяют три основных компонента, которые определяют структуру обобщенного действия-умения: ориентировочная основа действия (ООД), исполнительная и контролирующая части действия. Каждый из названных компонентов связан с определенными операциями. Они могут иметь самостоятельное значение и стать объектами диагностики, а могут являться операциями – элементами действия. В последнем случае некоторые исследователи предлагают рассматривать подобную операцию как действие, в котором обучающиеся могут допустить одну ошибку, значимую в формировании нового алгоритма, то есть такая операция становится объектом диагностики. Степень детализации операций деятельности зависит от целей диагностики обучающихся.

Вместе с понятием «осознанность знаний» в методике преподавания учебных дисциплин используются еще два термина: осмысление и рефлексия, связь между которыми явно выражена в философском прочтении понятия рефлексии «как формы деятельности человека, направленной на осмысление своих действий и законов» [3, С. 88].

Измерение таких качеств знаний, как осознанность и прочность, свернутость и развернутость, приводит к установлению уровня сформированности навыка. В психологической литературе выделяют ряд внутренних критериев сформированного навыка, но в реальной практике его можно измерить лишь по внешним признакам, таким, как свернутость выполняемых действий, безошибочность и скорость их выполнения. О прочности знаний говорит точность воспроизведения главного, существенного в изученном учебном материале. Этот показатель обычно используется при анализе результатов отсроченной по времени проверки знаний и умений обучающихся.

Эмпирической характеристикой качества знаний являются логичность ответа, степень выполнения требований о соблюдении определенной последовательности действий, умение обучаемых соотносить определенные факты, понятия и правила, устанавливая всевозможные виды связей между типами знаний и т.д.

Проведенный анализ таких качественных характеристик знания, как глубина, полнота, осознанность и обобщенность, прочность, свернутость и развернутость, систематичность показал, что их использование в качестве объектов диагностики усвоения обучающимися знаний предполагает выделение эмпирических признаков-показателей, раскрывающих деятельностный характер усвоения предметных знаний, в том числе при подготовке выпускников юридических специальностей.

Далее рассмотрим некоторые, наиболее часто используемые в Российском образовании классификации признаков, характеризующих уровни усвоения знаний и умений (В.П. Беспалько, А.С. Шепетов, Б.У. Родионов, М.М. Мирошникова, В.П. Симонов, Б. Блум).

По мнению В.П. Беспалько всю возможную структуру деятельности человека можно представить в виде следующих четырех последовательных уровней усвоения, отражающих картину развития учащихся: первый уровень – репродуктивный с подсказкой – предусматривает узнавание объектов, свойств, методов на основе предшествующего процесса обучения; второй уровень – репродуктивный, предполагающий воспроизводство информации, методов деятельности путем

самостоятельного применения типовых правил деятельности; третий уровень – продуктивная реконструктивная деятельность (эвристическая), которая выполняется с опорой на интуицию, догадку, по образцу на определенном множестве объектов. На данном уровне добывается субъективно новая информация путем самостоятельного построения или трансформации ранее известной ориентировочной основы действия. Четвертый уровень – продуктивная творческая деятельность на любом множестве объектов путем самостоятельного конструирования новой программы деятельности. В этом случае добывается объективно новая информация [1].

Еще один вариант подобной классификации приведен в работе А.С. Шепетова [4], который выделяет три качественные характеристики овладения учебным материалом: действенность, понимание и прочность, которые необходимо учитывать при анализе выполнения контрольных работ.

Б.У. Родионов и М.М. Мирошникова выделяют в структуре умений, как и В.П. Беспалько, четыре уровня: фактический, операционный, аналитико-синтетический и творческий. Фактический и операционный уровни следует отнести к репродуктивным видам деятельности, они отражают накопление фонда знаний, состоящего из фактов и умения осуществлять простые логические операции по образцу. Аналитико-синтетический уровень проявляется в умении обобщать, проводить аналогии, выделять главное. Творческий уровень характеризуется умением переносить знания в новые ситуации, создавать нестандартные алгоритмы познавательной и практической деятельности.

В классификациях, перечисленных выше, соединены объем усвоенных знаний и уровни сформированности умений, причем в категории умений выделены также уровни интеллектуальных умений, что позволяет такую классификацию рассматривать как модель обученности. В классификации В.П. Симонова наиболее полно отражены степени обученности, описанные через наблюдаемые и опознаваемые действия учащихся. Под степенью обученности ученый понимает совокупность следующих пяти показателей: различения, запоминания, понимания, элементарных умений и навыков, переноса [2]. Ценность такого подхода заключается в четкой градации уровней требований педагогического работника в оценивании знаний обучающихся. Но при этом остаются лишь общедидактические требования, нуждающиеся в детальном их описании через содержательные аспекты предметных знаний конкретных учебных дисциплин.

Широкую известность получила классификация учебного материала, подлежащего изучению, разработанная еще в 1956 году коллективом американских ученых под руководством Б. Блума [4]. Данная классификация ориентирована на оценку познавательной области и эмоциональной сферы личности обучаемого. В когнитивной области цели изучения учебного материала рассматриваются Блумом на уровнях усвоения человеком знаний и овладения интеллектуальными умениями и навыками.

Выводы. Итак, проанализированные нами различные подходы к определению уровней усвоения предполагают выделение таких категорий как знания, умения и навыки, включая в их содержание методологические знания и интеллектуальные умения. На наш взгляд, важным представляется деятельностный подход, отраженный в содержании первой категории усвоения. Это позволяет выделить операции, действия по усвоению знаний, по описанию качественных характеристик знания. Описание показателей через наблюдаемые действия обучающихся в содержании таких категорий усвоения, как умения и навыки, полезны для практической деятельности педагогического работника, при подготовке будущих юристов в том числе. Основным недостатком в приведенных классификациях, на наш взгляд, является то, что и методологические знания (знания о методах, о процессе познания, о различных способах деятельности) и интеллектуальные умения (анализ, синтез, обобщение и т.д.), растворяясь в содержании указанных категорий, могут выпадать из поля зрения педагогического работника. Это может отразиться на реализации развивающих целей обучения, на создании диагностических заданий, на анализе результатов усвоения.

Нам представляется, что в современной модели обучения будущих специалистов, в частности будущих юристов, должны найти отражение не только содержание методологических знаний и интеллектуальных умений, но и форма представленности их в виде специальных категорий усвоения или в виде иерархических подуровней к уже имеющимся уровням усвоения.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Природосообразная педагогика / В.П. Беспалько. – Народное образование, 2019. – 512 с.
2. Симонов, В.П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров / В.П. Симонов. – Вузовский учебник, 2024. – 320 с.
3. Чапаев, Н.К. Категориальные характеристики методологии педагогики / Н.К. Чапаев, Э.Л. Воробьева // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1996. – 88 с.
4. Bloome, V. Taxonomy of Educational Objectives / V. Bloome. – Longman, 1977.

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент Чумарина Гузель Раисовна

Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Солодкова Ирина Михайловна

Казанский федеральный университет (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Кудрявцева Марина Геннадьевна

Казанский федеральный университет (г. Казань)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В условиях многокультурного мира, где взаимодействие между людьми разных национальностей и культур становится обычным делом, необходимо акцентировать внимание на воспитательных аспектах, которые формируют не только языковые, но и культурные компетенции студентов. В статье рассматриваются воспитательные аспекты в преподавании иностранных языков в вузе. Обсуждаются ключевые элементы, способствующие формированию не только языковых, но и культурных компетенций у студентов. Воспитание ценностей, уважения к многообразию культур и развитие критического мышления рассматриваются как важные компоненты современного языкового обучения. Предлагаются рекомендации по интеграции воспитательных аспектов в учебный процесс.

Ключевые слова: воспитание, иностранные языки, вуз, культурная компетенция, критическое мышление, образовательный процесс, методика преподавания.

Annotation. In a multicultural world where interaction between people of different nationalities and cultures is becoming commonplace, it is necessary to focus on the educational aspects that shape not only the linguistic but also the cultural competencies of students. The article discusses the educational aspects of teaching foreign languages at the university. The key elements

contributing to the formation of not only linguistic, but also cultural competencies among students are discussed. The education of values, respect for the diversity of cultures and the development of critical thinking are considered as important components of modern language teaching. Recommendations on the integration of educational aspects into the educational process are offered.

Key words: education, foreign languages, university, cultural competence, critical thinking, educational process, teaching methods.

Введение. В условиях глобализации и стремительного развития технологий изучение иностранных языков становится неотъемлемой частью образовательного процесса в высших учебных заведениях. Важность владения иностранным языком сегодня трудно переоценить: он открывает двери к международным карьерам, позволяет обмениваться знаниями и культурным опытом, а также способствует личностному и профессиональному росту студентов. Однако обучение иностранным языкам не должно сводиться лишь к механическому запоминанию слов и грамматических правил.

Воспитание ценностей, уважение к культурному многообразию и развитие критического мышления становятся важными компонентами современного языкового обучения. Они способствуют формированию у студентов не только навыков общения на иностранном языке, но и способности понимать, принимать и уважать другие культуры. Это особенно актуально в контексте повышения межкультурной коммуникации, когда студенты становятся представителями своих стран на международной арене. Современные образовательные стандарты требуют от преподавателей иностранных языков интеграции воспитательных целей в учебный процесс.

Анализ роли воспитания в процессе преподавания иностранных языков в своих работах раскрывали А.Е. Ильин [2], Н.Е. Королева [4], Т.В. Куприянчик [5], О.А. Башкирова [1] и другие.

Изложение основного материала статьи. Воспитательные цели в обучении иностранным языкам являются важным аспектом образовательного процесса, который выходит за рамки простого овладения лексикой и грамматикой. Они направлены на формирование у студентов языковых навыков и ценностей, необходимых для успешной интеграции в многокультурное общество. Воспитательные цели в обучении иностранным языкам включают в себя:

- формирование межкультурной компетенции. Это понимание и уважение к различным культурам, традициям и обычаям. Студенты учатся воспринимать культурные различия как богатство, а не как барьер. Преподавание иностранного языка в контексте культуры страны изучаемого языка позволяет студентам осознать, как язык отражает культурные особенности, мировоззрение и ценности народа;

- развитие толерантности и уважения. В процессе обучения студенты сталкиваются с различными точками зрения, традициями и стилями жизни. Она помогает им развивать эмпатию и уважение к людям, отличающимся от них. Воспитание толерантности через языковое обучение имеет особую значимость в условиях глобализации, когда взаимодействие между культурами становится повседневным;

- стимулирование критического мышления. Обучение иностранным языкам также направлено на развитие критического мышления. Студенты учатся анализировать информацию, делать выводы и формулировать свои мысли на иностранном языке. Оно включает в себя обсуждение актуальных социальных, экономических и политических вопросов, что способствует развитию аналитических навыков и способности к аргументации. Критическое мышление помогает в учебе и в повседневной жизни, позволяя им принимать обоснованные решения;

- подготовка к профессиональной деятельности. Воспитательные цели в обучении иностранным языкам также включают подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности. Обучение языкам позволяет студентам не только овладеть необходимыми профессиональными терминами, но и развивать навыки межкультурной коммуникации, что крайне важно в международной среде;

- формирование социальной ответственности. Изучение иностранного языка способствует формированию у студентов чувства социальной ответственности. Они начинают осознавать свою роль в глобальном обществе и важность участия в решении мировых проблем, таких как экология, бедность и социальная справедливость. В рамках языкового обучения можно проводить проекты, посвященные этим темам, что поможет студентам развивать активную гражданскую позицию;

- развитие личностных качеств. Обучение иностранным языкам способствует развитию таких личностных качеств, как уверенность в себе, самостоятельность и ответственность. Студенты учатся преодолевать трудности при изучении нового языка, что формирует у них настойчивость и целеустремленность. Участие в групповых проектах и обсуждениях развивает командный дух и коммуникативные навыки.

Интеграция воспитательных аспектов в учебный процесс – это важная задача, которая требует системного подхода и осмысленного внедрения различных методов и стратегий. Воспитательные аспекты помогают сформировать у студентов не только академические знания, но и ценности, необходимые для успешной жизни в обществе. Интегрирование воспитательных аспектов в учебный процесс на разных уровнях начинается с определения целей воспитания: формирование социальной ответственности, развитие критического мышления, воспитание толерантности и уважения к другим культурам, поддержка личностного роста и самосознания.

Для эффективной интеграции воспитательных аспектов важно, чтобы содержание учебных предметов включало темы, способствующие развитию необходимых навыков и ценностей. Например, на занятиях по иностранному языку можно вводить культурные аспекты, обсуждая традиции и обычаи разных стран.

Важно создавать атмосферу, в которой студенты чувствуют себя комфортно и безопасно. Это можно достичь через установление правил уважительного общения и сотрудничества, поддержку открытого диалога, где каждый студент может выразить свое мнение без страха осуждения, обеспечение возможности для личностного роста, например, через индивидуальные проекты или исследования.

Междисциплинарный подход позволяет объединить знания из разных областей, что способствует более глубокому пониманию тем и проблем. Например, обсуждение экологических проблем может быть связано с курсами биологии, географии и социологии, изучение глобальных вопросов, таких как права человека, может быть интегрировано в курсы истории, литературы и иностранных языков.

Для успешной интеграции воспитательных аспектов в учебный процесс необходимо разрабатывать методы оценки не только академических достижений, но и воспитательных результатов.

Роль преподавателя как воспитателя в образовательном процессе является ключевой и многогранной. Преподаватель не только передает знания, но и формирует личность, ценности, моральные установки и социальные навыки студентов. В современном мире, где меняются требования к образованию и обществу, роль преподавателя как воспитателя становится особенно актуальной.

Преподаватели служат образцом для подражания. Их поведение, отношение к работе, коллегам и студентам формирует у учащихся представление о том, как следует вести себя в обществе. Обсуждение этических вопросов. На уроках преподаватели могут поднимать темы, касающиеся морали и этики, что способствует формированию у студентов критического мышления и способности принимать обоснованные решения.

Преподаватель как воспитатель создает атмосферу, в которой студенты чувствуют себя комфортно и безопасно. Она достигается путем установления доверительных отношений. Преподаватели должны быть доступны для общения, поддерживать открытый диалог и слушать мнения студентов, позволяющий создать атмосферу доверия и уважения. Стимулирование сотрудничества. Преподаватели используют групповые проекты и командные задания, способствуя развитию взаимодействия и взаимопомощи среди студентов.

Преподаватель как воспитатель играет важную роль в личностном развитии студентов. Преподаватели должны учитывать индивидуальные особенности каждого студента, поддерживать их интересы и стремления. Они могут включать помощь в выборе карьерного пути или развитие хобби. Стимулирование самооценки. Преподаватели могут помогать студентам развивать уверенность в себе через положительную обратную связь и поддержку их достижений.

Преподаватель способствует формированию чувства ответственности у студентов через участие в принятии решений. Привлечение студентов к принятию решений относительно учебного процесса (например, выбор тем для проектов) помогает им осознать свою ответственность за результаты. Оценку последствий действий. Обсуждение последствий различных действий и решений помогает студентам понимать важность ответственного поведения.

Оценка воспитательных результатов является важной частью образовательного процесса, так как она позволяет определить, насколько эффективно осуществляется воспитание студентов и какие изменения происходят в их личностном развитии. Воспитательные результаты могут включать в себя формирование ценностей, навыков социализации, эмоционального интеллекта и других аспектов, которые способствуют гармоничному развитию личности.

Перед оценкой воспитательных результатов, необходимо определить цели и задачи процесса воспитания: формирование личностных качеств: целеустремленность, ответственность, толерантность; развитие социальных навыков: командная работа, коммуникативные навыки, разрешение конфликтов; формирование гражданской позиции: активное участие в жизни общества, понимание своих прав и обязанностей.

Существует множество способов оценки воспитательных результатов, которые можно разделить на количественные и качественные.

Количественные методы: анкеты и опросы: структурированные анкеты и опросы позволяют собрать информацию о мнении студентов о воспитательном процессе, их отношении к учебе и социуму. Анкеты могут включать вопросы о восприятии ценностей, уровнях удовлетворенности и социальных взаимодействиях. Тесты и шкалы: разработка тестов для оценки определенных личностных качеств или социальных навыков может дать количественные данные о развитии студентов. Например, тесты на уровень эмпатии или самооценки. Статистический анализ: сбор и анализ данных об успеваемости студентов, их участии во внеклассных мероприятиях и других аспектах может помочь выявить корреляции между воспитательными мерами и результатами.

Качественные методы: наблюдение: прямое наблюдение за поведением студентов в различных ситуациях позволяет оценить их социальные навыки, уровень взаимодействия с другими и проявление личностных качеств. Важно фиксировать не только негативные, но и положительные аспекты поведения. Интервью: проведение индивидуальных или групповых интервью с учащимися, преподавателями и родителями может дать глубокое понимание изменений в личностном развитии студентов. Это позволяет выявить мнения о воспитательных мероприятиях и их влиянии на студентов. Портфолио достижений: сбор работ студентов, их проектов, рефлексий и других материалов позволяет создать целостное представление об их развитии. Портфолио может включать как академические достижения, так и результаты участия в воспитательных мероприятиях.

Важным аспектом оценки воспитательных результатов является уровень вовлеченности студентов в учебный процесс и внеучебную деятельность: участие в мероприятиях: анализ активности студентов в кружках, конкурсах, волонтерских проектах и других мероприятиях помогает оценить их заинтересованность и стремление к развитию. Обратная связь от студентов: регулярное получение обратной связи от студентов о том, какие мероприятия им нравятся и что они хотели бы изменить, помогает понять их интересы.

Выводы. Воспитательные аспекты в преподавании иностранных языков в вузе играют критически важную роль в формировании языковых навыков и культурной осведомленности, социальной ответственности и личностного роста студентов. В условиях глобализованного мира, где взаимодействие между представителями разных культур становится повседневной практикой, необходимо акцентировать внимание на том, что изучение иностранного языка – это не просто механическое освоение лексики и грамматики, а глубокий процесс, который включает в себя понимание и уважение к многообразию мировых культур.

Преподаватели иностранных языков, обладая уникальной возможностью влиять на мировосприятие студентов, должны активно интегрировать воспитательные элементы в свои занятия.

Таким образом, успешное преподавание иностранных языков в вузах должно быть направлено на создание целостной образовательной среды, где языковые навыки сочетаются с воспитанием ценностей и культурной осведомленности. Это не только повысит качество образования, но и подготовит студентов к жизни в многонациональном и многокультурном обществе. В конечном итоге, цель обучения иностранным языкам заключается не только в овладении языком как инструментом общения, но и в формировании ответственных граждан мира, способных к конструктивному диалогу и сотрудничеству с представителями других культур.

Литература:

1. Башкирова, О.А. Воспитательные возможности при обучении иностранному языку / О.А. Башкирова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 8(110). – URL: https://research-journal.org/archive/8-110-2021_august/vospitatelnye-vozmozhnosti-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 04.01.2025). – DOI: 10.23670/IRJ.2021.110.8.078
2. Ильин, А.Е. Профессиональная направленность в обучении иностранному языку в вузе как одно из направлений воспитательного взаимодействия / А.Е. Ильин // Человек, экономика, общество: грани взаимодействия: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 декабря 2019 г. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ). – 2019. – URL: <https://apni.ru/article/195-professionalnaya-napravlennost-v-obuchenii> (дата обращения: 08.01.2025)
3. Квач, Н.В. Воспитательные возможности дисциплины «иностраный язык» в вузе в современных условиях / Н.В. Квач // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32772> (дата обращения: 06.01.2025)
4. Королева, Н.Е. Воспитательный аспект в преподавании иностранного языка в вузе / Н.Е. Королева, Ф.Х. Сахапова, Н.А. Чернова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2017. – № 2-3(71). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-aspekt-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-v-vuze> (дата обращения: 10.01.2025)

5. Куприянчик, Т.В. Реализация воспитательного потенциала дисциплины «иностранный язык» в вузе (на примере метода проектов) / Т.В. Куприянчик, Н.А. Ермакина // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 9. – С. 122-127. – URL: <https://top-technologies.ru/article/view?id=40159> (дата обращения: 08.01.2025)

6. Расходова, И.А. Уровни развития критического мышления личности студентов в высшей школе / И.А. Расходова // Андреевские чтения: современные концепции и технологии педагогического образования в контексте творческого саморазвития личности: Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Казань, 27-28 марта 2017 года. – Казань: ООО «Центр инновационных технологий», 2017. – С. 177-180

Педагогика

УДК 37.013.83

доцент **Чхетиани Нонна Сергеевна**

Институт современного искусства» (г. Москва);

доктор педагогических наук, профессор **Пономарева Людмила Ивановна**

Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск);

доктор педагогических наук, профессор **Казаева Евгения Анатольевна**

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА: КОМПОНЕНТНЫЙ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ СОСТАВЫ

Аннотация. Статья представлена теоретическими аспектами изучения проблемы формирования гражданской идентичности у студентов вуза. Актуализируя представленную в статье проблему, следует отметить и доминирующие ориентиры в образовательной политике Российской Федерации – возрождение гражданско-патриотических основ в образовании молодежи. Авторами рассмотрен компонентный состав как системы формирования гражданской идентичности студентов, так и самого феномена «гражданская идентичность», включающего когнитивный (знание о принадлежности к данной общности); ценностно-смысловой (позитивное, негативное или амбивалентное отношение к принадлежности); эмоциональный (принятие или непринятие своей принадлежности); деятельностный (реализация гражданской позиции в общении и деятельности) компоненты. Кроме того, авторами содержательно рассмотрены компетенции, которые необходимо сформировать в процессе реализации системы формирования гражданской идентичности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, компонентный состав, компетентностный состав, система формирования гражданской идентичности

Annotation. The article presents the theoretical aspects of studying the problem of the formation of civic identity among university students. Actualizing the problem presented in the article, it should be noted that the dominant guidelines in the educational policy of our country are the revival of the civil-patriotic foundations of education and upbringing. The authors consider the component composition of both the system of formation of students' civic identity and the phenomenon of "civic identity" itself, which includes cognitive (knowledge of belonging to a given community); value-semantic (positive, negative or ambivalent attitude towards belonging); emotional (acceptance or non-acceptance of one's belonging); activity (realization of a civic position in society). communication and activity). In addition, the authors have considered in detail the competencies that need to be formed in the process of implementing the system of civil identity formation.

Key words: civic identity, component composition, competence composition, system of formation of civic identity.

Введение. В настоящее время, основное внимание академического сообщества направлено на изучение проблемы формирования гражданской идентичности. Этот интерес обусловлен процессами глобализации, увеличением контактов между людьми и группами, а также нестабильностью и изменчивостью социальной среды, в которой воспитывается молодое поколение. Важным фактором является также изменение содержания и характера передачи ценностей и знаний между поколениями. В современных общественных практиках и исследовательских изысканиях существует устоявшееся понятие «гражданской идентичности», что является следствием его активного использования в государственных и общественных структурах, а также в академических кругах. Определение этого понятия нашло свое выражение в юридическом контексте и научных концепциях [9]. Неоспоримой является связь проблематики гражданской идентичности с сферой воспитания, что подтверждается прежде всего Стратегией развития образования в Российской Федерации до 2025 года, в которой воспитание молодежи рассматривается как «стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях» [4].

Изложение основного материала статьи. В современной образовательной системе федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) выступают важным ориентиром для воспитания обучающихся. В них определены не только учебные и метапредметные результаты, но и цели личностного развития на разных уровнях образования. В новых ФГОС, утвержденных приказом Министерства просвещения от 31.05.2021 № 287, особое внимание уделено личностным результатам, которые были детализированы и сгруппированы по различным аспектам воспитательной работы. Первым среди них, согласно обновленным стандартам, стоит вопрос гражданского и патриотического воспитания [8].

Гражданская идентичность представляет собой сложное качество личности обучающегося, которое интегрируется и развивается со временем. Это проявляется в его гражданском взгляде на мир, ценностном отношении к истории и культуре своей страны и народа, а также в готовности и способности осознанно выполнять гражданские обязанности и права. Человек способен сочетать свои цели и методы самореализации с гражданскими инициативами, что является ключевым аспектом гражданской идентичности [6].

В настоящее время возникла сложная ситуация с формированием гражданской идентичности молодежи, обусловленная отсутствием эффективных моделей и методов воспитания, способных развивать гражданские ценности и навыки в рамках высшего образования. Эта проблема является ключевой и требует срочного решения [1].

Необходимость разработки теоретически обоснованной педагогической системы воспитания для формирования гражданской идентичности студентов вытекает из необходимости эффективного воспитания активного участника общественной жизни. Эта система представляет собой комплекс взаимосвязанных компонентов: прогностическо-целевой, содержательно-функциональный, процессуально-технологический и результативно-мониторинговый.

В рамках прогностическо-целевого компонента высшего учебного заведения необходимо осознать и принять важность координации действий по формированию гражданской идентичности студентов. Это включает развитие педагогической компетентности, основанной на понимании целей и ресурсов гражданского воспитания, умении достигать результатов и

способах их реализации, а также на навыках планирования воспитательного процесса, направленного на укрепление гражданской идентичности.

Различные компоненты гражданской идентичности, такие как когнитивный, ценностно-смысловой, эмоциональный и деятельностный, объединяются в содержательно-функциональном компоненте, который отражает содержание учебной и внеучебной активности. Этот компонент обеспечивает базовую потребность личности в принадлежности к определенной группе, а также реализацию гражданской позиции через общение и деятельность в рамках правового поля и гражданских инициатив.

Обеспечение перехода к реализации системного процесса формирования гражданской идентичности осуществляется за счет процессуально-технологического компонента. Интеграция эффективных образовательных технологий, таких как технология проектной деятельности, технология смыслового чтения, кейс-технология, технология развития критического мышления и другие, позволяет методически обеспечить качество формирования гражданской идентичности. Плановое и последовательное воплощение заранее спроектированного педагогического процесса в учебной и внеучебной деятельности отражает суть данного процессуально-технологического компонента.

Результативно-мониторинговый компонент. Результаты образовательной деятельности, связанные с воспитанием и формированием личности, требуют особого подхода к мониторингу. Они глубже интегрированы и чаще всего проявляются не сразу, а со временем. Поэтому для их оценки необходимо использовать не только количественные методы, но и качественные и интерпретационные. Это затрудняет и замедляет процесс анализа, но позволяет делать более точные прогнозы и рекомендации. Важно учитывать, что результаты воспитания имеют тесную связь с личностным развитием, что требует специальной профессиональной компетентности для их анализа и интерпретации. Через анализ изменений, происходящих с личностями обучающихся, можно проследить формирование гражданской идентичности и определить направления улучшения педагогической системы в этом контексте.

Формирование гражданской идентичности студентов включает в себя интеграцию традиционных ценностей в обучение, создание условий для самореализации каждого обучающегося, систематизацию процесса с целью развития гражданственности и патриотизма. Задачи формирования гражданской идентичности соответствуют компонентам такой идентичности, включая развитие позитивного отношения к общности и мотивации к самореализации в различных сферах. Педагогический процесс включает в себя выявление закономерностей, развитие осознанной активной позиции и влияние формирования гражданской идентичности на личностное развитие. Формирование гражданской идентичности оказывает поступательное воздействие, зависящее от особенностей учащихся, образовательной среды и воспитательного воздействия. Педагогические принципы и образовательная среда играют важную роль в формировании гражданской идентичности, определяя требования к образовательному процессу. Результаты формирования гражданской идентичности включают в себя гражданское мировоззрение, ценностное отношение к истории и культуре, а также гордость за свою страну [2].

Для того чтобы внедрить гражданскую направленность в процесс обучения будущих учителей, необходимо было провести тщательную работу над формированием личностных и метапредметных компетенций в соответствии с компонентами гражданской идентичности в учебном плане [7].

Эффективное взаимодействие с окружающим миром и самопознание возможны благодаря набору умений и навыков, которые формируют личностно-гражданскую компетенцию. Эта компетенция является основой для саморазвития и самопроявления личности, обеспечивая её успешное включение в общество.

Уважение к прошлому и культурным традициям других народов, признание истории своей страны, уважительное отношение к старшим и семейным традициям, а также осознание общечеловеческих и общекультурных ценностей – все это составляет духовно-нравственную компетенцию.

Понимание морально-этических аспектов включает в себя способность анализировать и рефлексировать над своим поведением, опираясь на ценности гуманизма и демократии, и применять соответствующие этому контексту моральные и этические принципы.

Важной частью процесса формирования будущих педагогов является анализ существующих образовательных технологий и определение эффективных сочетаний, способных сформировать гражданскую идентичность. Модули системы формирования гражданской идентичности предлагают способы формирования выделенных компетенций.

Для достижения цели формирования гражданской идентичности через внеурочную деятельность в воспитательном модуле предусмотрены следующие направления: разработка и поддержание общественно значимых мероприятий и традиций; использование инновационных образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе; обеспечение психологической поддержки для учета индивидуальных особенностей обучающихся. Важным аспектом является также включение волонтерской деятельности в рамках данного модуля, чтобы стимулировать участие обучающихся в общественной жизни и развитие их личности [5].

Для улучшения процесса формирования гражданской идентичности в образовательных учреждениях активное вовлечение учащихся в волонтерскую и добровольческую деятельность является одним из эффективных и перспективных методов. Главной целью здесь является создание культуры добровольчества, которая является важным направлением государственной молодежной политики. Результатом участия в волонтерских проектах становятся системные знания о добровольчестве и личный опыт участия в общественных и государственных мероприятиях, имеющих социальное значение [3].

Формирование гражданской идентичности студентов в вузе происходит благодаря созданию и развитию образовательно-воспитательной среды через контекстный модуль. Организация и взаимодействие двух основных пространств – предметного и содержательно-событийного, играют ключевую роль в этом процессе [10].

Важно отметить значимость дополнительных пространств музейных и выставочных зон в учебном заведении. Музейная область объединяет все аспекты, способствующие развитию студентов: патристическое, гражданское, интеллектуальное, нравственное, художественное, физическое и психическое. Галереи с персональными ориентациями, российскими нобелевскими лауреатами и великими русскими учеными-лингвистами и писателями формируют представление о культурных и научных ценностях русского народа в духовном и нравственном плане. Для создания комфортной атмосферы обучения в вузе необходимо включать в каждую образовательную зону элементы визуализации и информации. Фотографии, работы известных художников, художественные выставки и экспозиции не только придают уникальность интерьеру, но также активно используются для дополнительных образовательных мероприятий.

Существенное значение в становлении гражданской самобытности имеет активное вовлечение в образовательные и познавательные мероприятия, а также в ежегодные тематические образовательные инициативы, создающие особое событийное пространство.

Реализация тематических проектов осуществляется в рамках объявленной Указом Президента темы на календарный год, что определяет развитие социокультурной, гражданской, нравственной сфер, на ближайший период и важное юбилейное событие – 80 лет Победы в ВОВ. Это позволяет глубже погрузиться в выбранное направление и получить полное представление о том, как данная тема отражается в общественной жизни страны.

Сегодня можно отметить значительное изменение мирового пространства образования за счет его широкой цифровизации как одну из ключевых общественных трансформаций. Открытость информационной среды, неограниченность образовательного контента, а также идеи непрерывности и мобильности в образовательных программах способствуют появлению новых подходов к организации и осуществлению образовательного процесса. Национальные образовательные системы оказываются в условиях жесткой конкуренции, стимулирующей разработку новых моделей и парадигм в сфере образования. В этом контексте программа формирования гражданской идентичности становится эффективным инструментом, соответствующим современным требованиям. Она позволяет формировать уникальный профиль гражданской личности и выражать собственные черты гражданского поведения.

Личность проявляет социальную активность не только через соглашение, но и через критику. Это означает, что важно постоянно анализировать события в мире и стремиться к улучшению жизни, не просто принимая все как есть. Необходимо по-новому взглянуть на то, что происходит вокруг и самостоятельно оценивать ситуацию.

Самореализация личности достигается через осознанное и креативное отношение к работе и общественно-политической деятельности. Сочетание труда и участия в жизни общества считается ключом к активности. Глубокие знания, разносторонние навыки и осознанность гражданских обязанностей играют важную роль в активном образе жизни. Понимание социальной активности базируется на сознательном подходе, укорененном в понимании закономерностей социального развития.

Самосознание гражданина формируется через осознание собственной жизненной позиции, а также оценку собственных знаний, нравственных убеждений и интересов. Студенты оценивают свои идеалы, мотивы поведения и ценность своего внутреннего мира, понимая себя как часть общества и обладателя социальной роли. Степень осознания своего внутреннего мира студентом зависит от уровня его социальной адаптации и формирования собственных ценностей.

Выводы. Формирование гражданской идентичности зависит от социального окружения и усилий индивида в специальных условиях, где ключевую роль играют чувство ответственности, любовь к отечеству, инициативность и самостоятельность. Важным фактором в развитии этих качеств у студентов является стимулирование потребностей и мотивов, связанных с указанными качествами.

Таким образом, путем участия в общественной жизни, личность воздействует на формирование своей гражданской идентичности, проявляя социальную активность и действенность. Гражданская идентичность будущего педагога – студента вуза зависит от условий окружающей его среды, а также от того, как он реализует свои гражданские качества.

Литература:

1. Андреева, Г.Б. Гражданская идентичность в контексте межкультурного взаимодействия / Г.Б. Андреева // Социологические исследования. – 2022. – № 10. – С. 97-108
2. Артамонов, Г.А. Современные методологические подходы к определению сущности понятия «гражданская идентичность» / Г.А. Артамонов, В.В. Маландин // Преподаватель XXI век. – 2024. – № 1(2). – С. 377-385
3. Ган, Н.Ю. Педагогическое сопровождение процесса духовно-нравственного развития детей : монография / Н.Ю. Ган, Л.И. Пономарева. – Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск, 2024. – 140 с.
4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования (2020-2025 годы)». – URL: <http://минобрнауки.рф>.
5. Добровольчество в России // Минпросвещения России. – URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/volunteering
6. Казаева, Е.А. Патриотизм как инструмент формирования гражданской идентичности: анализ представлений студентов / Е.А. Казаева, Н.С. Чхетиани, Л.И. Пономарева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 2. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN223.pdf>
7. Никандров, Н.Д. Гражданское воспитание в современной России / Н.Д. Никандров // Образование и наука. – 2011. – № 2. – С. 3-15
8. Пономарева, Л.И. Подготовка студентов педагогических вузов к гражданско-патриотическому воспитанию / Л.И. Пономарева, Н.Ю. Ган // Образовательный Вестник «Сознание». – 2022. – № 11. – 2022. – С. 12-19. – URL: <http://dx.doi.org/10.26787/nydha-2686-6846-2022-24-11-12-19>
9. Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» № 809 [от 9 ноября 2022 г.]. – URL: <https://kulturacherkessk.ru/wp-content/uploads/2023/01/ukaz-prezidenta-rf-ot-9-noyabrya-2022.pdf>
10. Horkheimer, M. Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze / M. Horkheimer. – Frankfurt a/M., 2012. – 9 p.

Педагогика

УДК 378

аспирант Шевченко Наталья Николаевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Щербакова Наталья Викторовна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

АДАПТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы обучения студентов-иностранцев говорению на русском языке при помощи адаптированных рассказов русских писателей-классиков (элементарный и базовый уровни подготовки). В статье обосновывается необходимость адаптации языкового материала на данных этапах обучения. Приводятся конкретные примеры текстовых материалов для формирования и развития коммуникативной компетенции, эффективность изучения которых проверена на занятиях по РКИ с иностранными слушателями НИУ «БелГУ», а также данные из практики успешного применения адаптированных произведений для улучшения языковых навыков студентов. Обсуждаются результаты обратной связи, подтверждающие эффективность восприятия студентами предлагаемого материала. Обобщаются результаты, связанные с анализом применения мультимедийных ресурсов в работе с адаптированной литературой как для развития понимания, так и для формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Конкретизируется влияние такой работы на мотивацию студентов к изучению языка. Даются рекомендации для преподавателей по внедрению адаптированных материалов в учебный процесс на элементарном и базовом уровнях подготовки.

Ключевые слова: художественная литература, доступность материала для изучения, обучение языку, РКИ, порождение текстов.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of learning students of speech in Russian through adapted stories of Russian classic writers at elementary and basic levels of training. Specific examples are given from the practice of successful use of adapted works to improve the language skills of students. The results of feedback from students are discussing, affecting the success of their adapted texts. The data related to the analysis of the use of multimedia resources in working with adapted artistic works both for the development of understanding and the formation of the communicative competence of foreign students are summarized. The impact of work on this language material on the motivation of students and their understanding of the language being studied is specified. The article provides specific examples of text materials for the formation and development of communicative competence, the effectiveness of the study of which is checked in RFL classes with foreign students of the BelSU. Recommendations are given for teachers to introduce adapted materials into the educational process at the elementary and basic levels of training.

Key words: fiction, accessibility of the material for learning, language training, RFL, production of texts in the language being studied.

Введение. Художественная литература занимает особое место в процессе изучения языка, поскольку она не только служит средством передачи информации, но и является важным инструментом для погружения в культуру и менталитет носителей языка. Значимость художественной литературы в обучении заключается в ее способности вызывать эмоциональный отклик, что, в свою очередь, повышает мотивацию студентов и способствует более глубокому усвоению материала. Актуальность адаптации художественных произведений в контексте обучения русскому языку как иностранному заключается в необходимости создания доступного и понятного материала для изучения. Современное языковое образование требует внедрения новых методов, способствующих не только запоминанию языковых структур, но и развитию речевых навыков. Мы разделяем точку зрения Л.Г. Петровой, которая пишет: «в какой-то момент приходит ощущение, что роль учебника как основного источника знаний начинает утрачиваться, и в помощь ему или ему на смену приходят тексты из произведений классической литературы, благодаря чему учебный процесс становится по-новому актуальным, интересным и эффективным» [7, С. 98]. Художественная литература благодаря богатству языка, эмоциональной насыщенности и разнообразию тем может стать эффективным инструментом в обучающем процессе. Однако прямое использование оригинальных текстов зачастую вызывает у обучающихся трудности, которые связаны с культурными и лексическими особенностями изучаемого языка, а также с различиями в менталитете и восприятии студентов. Следовательно, адаптированные произведения могут служить не только средством изучения языка, но и «основой для обсуждения важных социально-культурных вопросов, что делает обучение более интерактивным и включающим» [1, С. 31]. В связи с этим, адаптация художественных произведений становится насущной необходимостью для повышения качества обучения РКИ на элементарном и базовом уровнях подготовки.

Изложение основного материала статьи. Адаптация художественных произведений представляет собой процесс изменения оригинального текста с целью его упрощения или модификации для определенной аудитории. Он может включать сокращение текста, упрощение лексики, изменение культурных реалий и другие методы, направленные на облегчение восприятия произведения. Адаптация необходима для того, чтобы сделать литературные тексты более доступными для студентов, которые могут столкнуться с трудностями в понимании сложных языковых конструкций или культурных отсылок. Ведь, как полагает Л.Г. Петрова, «процесс восприятия текстового сообщения сопровождается анализом внутреннего контекста и осмыслением изложенной информации» [6, С. 138], а «степень понимания текста зависит от степени сложности изложенной информации, структурных и стилистических особенностей самого текста» [6]. В конце 1960-х гг. А.А. Вейзе предложил «анализ единиц и методов адаптации, а также попытался определить уровни адаптации» [2, С. 15].

Адаптация текста – это не изобретение нового, а умелое использование уже существующих языковых ресурсов для достижения максимальной эффективности коммуникации. Это не просто синонимическая замена слов, хотя и она является неотъемлемой частью процесса. Адаптация подразумевает более глубокое и комплексное преобразование исходного текста, учитывая особенности аудитории и цель коммуникации. Н.И. Жинкин отмечал, что возможность адаптации заложена в самой природе языка, так как язык «держится на принципе замен» [4, С. 25].

В ряде методических работ, посвященных обучению русскому как иностранному) проблема адаптации рассматривалась неоднократно (Т.В. Печерица, Т.Л. Через и др.). С.В. Первухина выдвигает идею о том, что адаптация должна отвечать двум основным требованиям: «приведению оригинального текста в соответствие с потребностями учебного процесса» и «максимальному сохранению внутренней структуры оригинала, как в плане содержания, так и в плане языкового выражения» [5, С. 235]. С точки зрения прагматики, при помощи адаптированного текста трудная для понимания информация посредством упрощения лексики, синтаксиса, введения вместо терминологии бытовой лексики становится доступной.

Отметим, что существует несколько видов адаптации, которые могут быть применены в процессе обучения. Во-первых, сокращение текста подразумевает удаление второстепенных сюжетных линий или деталей, которые не являются критически важными для понимания основной идеи произведения. Это позволяет сосредоточиться на ключевых моментах и облегчить восприятие текста. Во-вторых, упрощение лексики включает замену сложных слов и выражений на более простые и понятные. Такой подход помогает студентам легче воспринимать текст и снижает уровень стресса при чтении. Упрощение лексики также может включать использование синонимов или объяснений сложных терминов. В-третьих, интерпретация культурных реалий может быть необходима для того, чтобы сделать текст более понятным для иностранного читателя. Она может включать замену культурных отсылок на более знакомые для студентов элементы или добавление комментариев, поясняющих контекст. Такой подход позволяет избежать недопонимания и способствует лучшему усвоению материала.

На наш взгляд, художественная литература играет ключевую роль в формировании языковых навыков у студентов, изучающих русский язык. Чтение художественных текстов позволяет обучающимся ознакомиться с разнообразными стилями и жанрами, что, в свою очередь, способствует более глубокому пониманию структуры языка. Кроме того, литература предоставляет возможность увидеть язык в контексте, что помогает студентам лучше усваивать его правила и особенности. Художественный текст аккумулирует в себе не только языковую, но и культурную информацию, поэтому существует необходимость сочетания преподавания языковых и культурологических реалий. По мнению А.В. Романенко: «Главная цель использования художественного текста на занятиях по РКИ – обучение пониманию (смысловому восприятию) и порождению текстов. Реализация этой цели способствует достижению основной цели всего практического языкового курса: обучение коммуникации. Кроме этого, посредством текста вводится и/или закрепляется лексико-грамматический, культурологический материал» [9, С. 292]. Работа с художественными текстами формирует уважение к русскому народу, его истории, культуре, к его выразительному и богатому языку – языку познания, коммуникации, культуры, «памяти народа». Литература служит мощным инструментом эмоционального и культурного обогащения студентов. Через произведения русских классиков, таких как Лев Толстой, Антон Чехов, Фёдор Достоевский, студенты

могут погрузиться в богатый мир русской культуры, истории и философии. Эмоциональная составляющая художественных текстов позволяет читателям не только развивать языковые навыки, но и формировать личное отношение к изучаемому языку и культуре. Чтение литературных произведений вызывает у студентов широкий спектр эмоций, что способствует более глубокому запоминанию лексики и грамматических конструкций.

Успешные примеры адаптации классических произведений могут служить образцом для создания учебных материалов, которые будут более доступны для студентов с различным уровнем подготовки.

К примеру, одним из ярких примеров успешной адаптации является переработка «Евгения Онегина» Пушкина. В адаптированных версиях произведения часто используются современные слова и выражения, а также добавляются пояснительные комментарии, которые помогают читателю понять контекст и культурные отсылки. Это позволяет сохранить оригинальный смысл произведения, одновременно делая его доступным для иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Адаптация «Преступления и наказания» Достоевского также демонстрирует эффективность использования методов упрощения текста. В адаптированных версиях акцент делается на основных сюжетных линиях и ключевых персонажах, что позволяет студентам сосредоточиться на главных темах произведения без перегрузки сложными деталями.

Современные технологии открывают новые горизонты для адаптации художественной литературы. Использование аудиокниг и мультимедийных ресурсов позволяет создать интерактивную среду обучения, где студенты могут не только читать тексты, но и слушать их в исполнении носителей языка. Это способствует улучшению произношения и интонации иностранцев, а также помогает развивать их навыки аудирования. Мультимедийные ресурсы могут включать видеointерпретации литературных произведений, которые визуализируют сюжет и персонажей, что делает процесс обучения более увлекательным и эффективным.

Выбор адаптированных произведений для обучения должен основываться на тщательном анализе уровня владения языком студентов. Для начинающих учащихся целесообразно использовать тексты, содержащие простую лексику и короткие предложения. Это могут быть адаптации детских книг или классических произведений, таких, как сказки А.С. Пушкина, которые содержат ясные и понятные сюжеты. Важно, чтобы тексты включали знакомые студентам темы и лексические единицы, что позволит им легче воспринимать материал. Приведём пример адаптированной сказки А.С. Пушкина «Золотая рыбка».

«Автор:

Жил старик со своей старухой

У самого синего моря.

Они жили в ветхой землянке

Ровно тридцать лет и три года.

Старик ловил рыбу,

Старуха пряла свою пряжу.

Раз он в море закинул невод, –

Пришел невод с одною тиней.

Он в другой раз закинул невод, –

Пришел невод с травой морскою.

В третий раз закинул он невод, –

Пришел невод с одною рыбкой,

С непростой рыбкой, – с золотой.

Появляется Золотая Рыбка.

Как взмолилась золотая рыбка!

Голосом говорит человеческим:

Рыбка: (жалобно).

Отпусти меня

Подарю я тебе подарок

Всё, что ты пожелаешь.

Автор: Удивился старик, испугался:

Он рыбачил тридцать лет и три года

И не слышал, чтоб рыба говорила.

Отпустил он рыбку золотую

И сказал ей ласковое слово.

Старик: Бог с тобою, золотая рыбка!

Плыви себе в синее море,

Гуляй там себе на просторе.

Старик выпускает Золотую рыбку в море (рыбка, поклонившись, уплывает), старик возвращается к своей землянке.

Из окна выглядывает Старуха

Ведущий. Вернулся старик ко старухе,

Рассказал ей великое чудо.

Старик. Я сегодня поймал рыбку,

не простую, а золотую.

По-нашему говорила рыбка,

Домой в море синее просилась,

Дорогою ценой откупалась:

Откупалась, чем только пожелаю.

Не взял с нее выкуп;

Так пустил ее в синее море.

Старуха. Эх, ты

Не мог взять выкупа с рыбки!

Хоть бы взял ты с нее корыто,

Наше-то совсем раскололось....» [8, С. 37-41].

В предложенной адаптации сказки А.С. Пушкина «Золотая рыбка» не потерял смысл произведения, трудная лексика заменена синонимичной (более упрощенной). Например, «молвила» на «говорила». Слова «рыбки»: «Отпусти ты, старче, меня в море, дорогой за себя дам откуп: откуплюсь, чем только пожелаешь» (Пушкин) заменены на «Отпусти меня. Подарю

я тебе подарок. Всё, что ты пожелаешь». В адаптированном тексте обозначены слова автора, рыбки и старухи для облегчения понимания произведения.

Для студентов, обучающихся по Программе I сертификационного уровня подготовки, подойдут адаптации более сложных классических произведений, таких как «Враги» Антона Павловича Чехова или «Без дороги» В. Вересаева. В этих текстах можно сохранить основные сюжетные линии и характеры персонажей, но при этом упростить лексику и синтаксис. Важно также учитывать интересы студентов: выбор произведений, которые отражают их культурные предпочтения или актуальные темы, значительно повысит мотивацию к обучению. На II сертификационном уровне подготовки допустимо использование адаптированных версий оригинальных текстов с незначительными изменениями. Это могут быть литературные произведения с сохранением сложных тем и глубоких философских идей, таких как «Палата №6» Чехова. В данном случае, акцент следует делать на анализе текста и обсуждении его содержания, что способствует развитию критического мышления и языковых навыков на более высоком уровне.

Использование адаптированных текстов в обучении предоставляет широкие возможности для создания разнообразных упражнений и заданий. Одним из наиболее эффективных является создание вопросов на понимание прочитанного. Например, после чтения адаптированного отрывка из «Капитанской дочки» А.С. Пушкина студенты могут письменно ответить на вопросы о главных событиях, персонажах и их мотивации. Это задание помогает проверить понимание текста, запомнить его содержание, развивает навыки письма.

Другим полезным, на наш взгляд, упражнением является составление словаря на основе прочитанного текста. Студенты выделяют новые слова и фразы, а затем дают их определения, приводят примеры использования в предложениях. Такая работа не только способствует расширению словарного запаса, но и помогает усвоить грамматические конструкции.

Также полезно использовать адаптированные тексты для создания ролевых игр. Студенты могут разыгрывать сцены из произведений, что способствует развитию устной речи и навыков коммуникации. Например, после чтения адаптированной версии «Дубровского» А.С. Пушкина студентам предлагается разыграть диалоги между персонажами, что позволяет им не только практиковать устную речь, но и глубже понять характеры и мотивацию героев.

Использование мультимедийных ресурсов в сочетании с адаптированными текстами открывает новые горизонты для обучения. Например, выполнение заданий на проверку понимания услышанного помогает студентам лучше воспринимать речь на слух.

Следует отметить, что одним из основных преимуществ адаптированных текстов является доступность материалов для студентов с различным уровнем владения языком. Это особенно важно для начинающих студентов, которые могут испытывать трудности с пониманием сложных структур и терминологии оригинальных произведений. Упрощение языка способствует созданию более комфортной образовательной среды, где студенты могут сосредоточиться на изучении новых слов и фраз без страха перед сложностью текста. Результаты проведенного опроса и анкетирования у иностранных студентов подготовительного факультета (элементарный и базовый уровень подготовки) Белгородского государственного национального исследовательского университета подтверждают, что 50 из 70 опрошенных отдают предпочтение чтению адаптированных художественных текстов. В свою очередь, опрос студентов медицинского института (I и II сертификационного уровней подготовки) НИУ «БелГУ» показал, что чтение неадаптированных художественных текстов не вызвало затруднений: лишь 15 из 50 человек отдали предпочтение адаптированному произведению.

Тем не менее, адаптация текстов, на наш взгляд, значительно повышает мотивацию студентов: когда учащиеся читают материалы, которые соответствуют их интересам и уровням подготовки, они становятся более вовлеченными в процесс обучения. Кроме того, адаптированные версии популярных классических произведений или более современных текстов привлекают внимание студентов и вызывают у них желание изучать язык. Это, в свою очередь, не только приводит к совершенствованию языковых навыков, но и развивает интерес к культуре страны изучаемого языка, «способствует формированию лингвокультурологической компетенции студентов-иностранцев» [3, С. 43].

По нашему мнению, адаптированные художественные произведения целесообразно использовать на начальных уровнях подготовки (элементарный и базовый). На более продвинутом уровне обучения адаптация художественных произведений может зависеть от их сложности, объема и, конечно, должна быть минимальной.

Выводы. Таким образом, адаптация текстов играет весомую роль в эффективном обучении русскому языку как иностранному. Успешные примеры использования адаптированных произведений показывают, что они могут значительно улучшить понимание изучаемых языка и культуры, а также повысить мотивацию студентов. Преподавателям рекомендуется внедрять в учебный процесс адаптированные тексты с учетом уровня подготовки студентов и их интересов. Важно выбирать произведения, которые будут актуальны и интересны для учащихся, а также смогут обеспечить потенциальную возможность обсуждения прочитанного на занятиях. Такой подход к работе над чтением позволит создать инклюзивную динамичную образовательную среду, способствующую успешному освоению русского языка. Применение адаптированных текстов не только способствует улучшению языковых навыков студентов, но и позволяет им погрузиться в культурный контекст, что значительно обогащает процесс обучения.

Литература:

1. Антипова, В.С. Определение способов адаптации аутентичных текстов при обучении русскому языку как иностранному (уровень В1) / В.С. Антипова // XXIII международные научные чтения (памяти Э.А. Орловой). – Москва: ООО «Издательство "Научная артель"», 2021. – С. 30-32
2. Вейзе, А.А. Методика адаптации текстов художественных произведений в учебных целях / дис. канд. пед. наук. – М., 1967. – 191 с.
3. Жаворонкова, Е.А. Художественный текст как источник лингвокультурологических знаний для студентов-иностранцев на занятиях по русскому языку как иностранному / Е.А. Жаворонкова // Русский язык как иностранный: методика молодых. – Москва: Московский государственный областной университет, 2020. – С. 36-43
4. Жинкин, Н.Ё. Речь как проводник информации / Н.Ё. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
5. Первухина, С.В. Адаптированный художественный текст: способы повышения понятности / С.В. Первухина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 25. – С. 235-240
6. Петрова, Л.Г. Методический потенциал художественных текстов (на примере изучения иностранцами рассказов Чехова «Добрый немец» и «Глупый француз») / Л.Г. Петрова, К.С. Травкин, А.В. Елфимова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – № 78(4). – 306 с.
7. Петрова, Л.Г. Чтение и анализ произведений русских классиков как фактор развития языковой компетенции иностранных обучающихся при обучении их РКИ / [Л.Г. Петрова, Чжихао Сун]; отв. ред. О.Н. Прохорова // Калейдоскоп лингвистических идей: сборник материалов студенческой научной конференции. – Белгород, 29-30 июня 2022 г. – Белгород: ООО «Эпицентр», 2022. – 184 с.
8. Пушкин, А.С. Сказка о рыбаке и рыбке / [А.С. Пушкин]; сост. В.П. Журавлев // Жили-были...: русская литературная сказка 19 в. – Москва, 1993. – С. 37-41

УДК 37.035.6

учитель **Эркенова Айшат Борисовна**

МКОУ «Гимназия № 9» (г. Черкесск);

аспирант

Карачаево-Черкесский государственный

университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК ОТРАСЛЬ НАУКИ, ВЛИЯЮЩАЯ НА ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Этнопедагогика – отрасль науки, которая стремится воспитать подрастающее поколение, адаптированное к условиям современного общества. Это наука возрождает гуманистические, прогрессивные, национальные традиции образования и создает оптимальные условия для соотнесения опыта педагогов предыдущих поколений с научной теорией современного периода. Основополагающие идеи народной педагогики не могут быть ориентированы на культуру угнетения и повиновения, но могут быть связаны с моральной ответственностью личности перед собой, обществом и мировым сообществом. Подобные обязанности заложены в основу почти всех религий. Народная мудрость выявила стремление к самосовершенствованию и самообразованию, отвергая экстремизм, извращения и жестокость по отношению к другим и себе в любой сфере.

Ключевые слова: вернуть, поколение, культурный, этнопедагогика, традиционный, социальная жизнь, определенный, нравственность, педагог, обучение.

Annotation. Ethnopedagogy is a branch of science that seeks to educate the younger generation adapted to the conditions of modern society. This science revives humanistic, progressive, national traditions of education and creates optimal conditions for correlating the experience of teachers of previous generations with the scientific theory of the modern period. The fundamental ideas of folk pedagogy cannot be oriented towards the culture of oppression and obedience, but can be associated with the moral responsibility of the individual to himself, society and the world community. Such duties are the basis of almost all religions. Folk wisdom revealed the desire for self-improvement and self-education, rejecting extremism, perversion and cruelty towards others and oneself in any sphere.

Key words: return, generation, cultural, ethnopedagogy, traditional, social life, certain, morality, teacher, training.

Введение. Этнопедагогика, исследуя опыт народного воспитания, ставит своей целью реализацию идеала человека с высшими ценностями, к которому стремится педагогическая наука. Это отрасль науки, которая стремится воспитать подрастающее поколение и членов общества, адаптированных к условиям современного общества, усвоивших не только свою культуру, но и культуры других народов, и ведущих соответствующий этому образ жизни.

Это наука, возрождающая гуманистические, прогрессивные, национальные традиции образования и создающая оптимальные условия для соотнесения опыта педагогов предыдущих поколений с научной теорией современного периода. Основная идея этнопедагогике – обеспечение биологической, социальной и духовной гармонии в развитии человека. Основополагающие идеи народной педагогики не могут быть ориентированы на культуру угнетения и повиновения, но могут быть связаны с моральной ответственностью личности перед собой, обществом и мировым сообществом.

Подобные обязанности заложены в основу почти всех религий. Народная мудрость выявила стремление к самосовершенствованию и самообразованию, отвергая экстремизм, извращения и жестокость по отношению к другим и себе в любой сфере. Принцип естественности и природосообразности образования связан с признанием естественного равенства людей и неповторимости каждой личности, неразрывной целостности личности с окружающей средой. Поэтому педагогические программы рассматривают личность как целостность и представляют ее как часть природы [1].

Задачи этнопедагогике можно перечислить следующим образом [2]:

- донести до подрастающего поколения теоретические знания по этнопедагогике;
- анализировать этнопедагогическую среду по формированию умений и навыков;
- решать теоретически и методологически значимые проблемы поликультурного общества на основе национальных педагогических идей и опыта разных народов;
- оказывать содействие в разрешении межнациональных конфликтов в сфере коммуникации;
- обучать людей из разных стран формированию культуры совместной работы.

В такой ситуации в этих областях начинается зарождаться этнопедагогика, поддерживаемая народной педагогикой.

Изложение основного материала статьи. Наука этнопедагогика ставит своей целью раскрытие сущности народной педагогики и истоков ее развития. Быстрое течение времени приводит к тому, что общества отдаляются от своей собственной культуры, и со временем эта культура исчезает. По мере того, как временной разрыв между культурой и обществом увеличивается, традиции, праздники, духовные и культурные ценности, игры, песни, сказки, семейные традиции и ритуалы наших бабушек и дедушек становятся все более далекими. Например, молодые люди, сегодня не стремятся сохранить в своей памяти важнейшие вехи развития своей страны, этноса, национальной истории и культуры, уникальные литературные, художественные, архитектурные и другие памятники, оставленные им своими предками [3].

Этнопедагогика – это образование, основанное на гуманном разуме, дух которого – любовь. Педагог, обученный народной педагогике, любящий детей, профессию, культуру, народ и страну, сможет лучше понять своих учеников и их семьи, и стать настоящим воспитателем молодежи. Сегодня с помощью информационно-коммуникационных технологий становится очевидным, что глобализация достигла той точки, когда национальные культуры и ценности уступили место глобальным культурам и ценностям [4].

Мы становимся свидетелями того, как Интернет и телевидение, в частности, влияют на молодое поколение и как они в первую очередь эффективны в культурной трансформации и изменении обществ. Все эти вырождения и культурные деформации заставляют людей возвращаться к народной культуре, чтобы возродить традиционную теорию и практику воспитания личности.

Этнопедагогика ставит на научную основу философские и этико-педагогические мысли и взгляды, влияющие на историко-культурный процесс формирования личности. Этнопедагогика – отрасль науки, которая на научной основе

переносит в современную систему образования опыт воспитания, образования и обучения человека, определяемый как народная мудрость, передаваемая из поколения на поколение сотен и даже тысяч лет [5].

Задача традиционной народной педагогики – передать этот характер детям и будущим поколениям. В народном идеале, выражающем совесть людей и их взгляды на пороки и добродетели – пословицы, рассказы, былины и сказки – все это используется для того, чтобы привить детям черты идеального человека [6].

Этнопедагогика сочетает национальные особенности этой идеальной модели личности с необходимыми знаниями и навыками современности, тем самым связывая прошлое и будущее. Информация, преподаваемая в сегодняшней формальной системе образования, со временем забывается, если ее не повторять. Однако ценности народной педагогики проникают в душу человека и живут с ним на протяжении всей его жизни и проявляются по мере необходимости. Например, сказка или колыбельная, которую человек слышал от бабушки или матери в детстве или даже в младенчестве, может запомниться, и чувства, которые он пережил, возможно, и переживет в старости [7].

Красота сказочного языка, мелодичность речи, убедительность интонаций, передающих характеры сказочных героев, ясность выражений и т.д., все имеет значение и играет свою роль в формировании восприятия сказок детьми и их отношения к героям. Истории учат доброте и добрым делам, а также ценить труд и уважать труд других [8].

Пословицы – это выражение народной мудрости, накопленной за тысячи лет, в одном предложении. Это предложения, использующие метод внушения в обучении и воспитании детей и описывающие суть человеческих отношений.

Г.Н. Волков, известный русский педагог и мыслитель, утверждает, что, когда он сталкивался с какой-либо проблемой в образовании и не мог ее решить, он обращался к тому, чему учила и говорила его бабушка, и всегда находил решение. В этом отношении народная педагогика включает в себя методы обучения и воспитания, которые являются уникальными и не имеют аналогов ни в одной другой системе образования [9].

Таким образом, народная педагогика подготавливает процесс формирования нравственных норм и их передачу следующему поколению, основой успеха или неудачи общества являются то, каким ценностям позволено развиваться в этом обществе и какие изменения происходят в современных условиях. Согласно этнопедагогике, это знание того, какие нравственные нормы будут заменены новыми.

Общества, которые отказываются от своих древних ценностей и не воспитывают своих индивидуумов нравственно в рамках семьи, окажутся в духовном крахе, даже если они, достигнут материального прогресса. На самом деле, если взглянуть на политику европейских стран, и особенно Франции, в отношении беженцев и иммигрантов, можно сказать, что Европа потерпела неудачу в таких ценностях, как любовь к человечеству и милосердие.

Особенно в местах, которые Франция использовала в качестве концентрационных лагерей для иммигрантов. Выяснилось, что условия там были очень плохие, негуманные и не отвечающие даже минимальным требованиям. Вместо того чтобы решить ситуацию по улучшению условий для иммигрантов, Европа искала способы выдворить их из своих стран [10].

Amnesty International также заявила, что притязания ЕС на роль защитника прав человека были подорваны его решением усилить пограничный контроль и ускорить высылку мигрантов из страны вместо того, чтобы улучшить условия содержания для мигрантов и создать эффективные системы предоставления убежища. Можно сказать, что тот факт, что Европа несла в себе ценности капиталистической эксплуатации вместо общечеловеческих моральных ценностей, оказал влияние на формирование такой ситуации [11].

В результате отказа от тысячелетних культурных и моральных норм во имя развития и обогащения нации начинают исчезать и теряться общечеловеческие нравственные черты. Этнопедагогика выступает посредником в сохранении культурных ценностей и передаче их отдельным людям общества. Другими словами, она ставит на научную основу философские и этико-педагогические мысли и взгляды, влияющие на историко-культурный процесс формирования личности.

Определение и развитие этнопедагогике включает в себя теоретическую информацию о ее формировании на протяжении исторического процесса и применении в настоящее время. История идеи этноса в современном образовании происходит из изменений и преобразований, произошедших во всех сферах жизни общества. Поэтому для защиты человечества действительно важно, чтобы нравственное воспитание начиналось с колыбели.

Известный чешский педагог И.Г. Песталоцци приспособил свои педагогические идеи к народной педагогике в форме общения педагогического опыта необразованной крестьянской семьи, утверждая, что образовательный опыт и образовательные взгляды народа должны быть использованы для удовлетворения образовательных потребностей масс [12].

Опыт этноса – единственная врожденная тенденция, на которую образование всегда может опереться. В идее воспитания К.Д. Ушинского принцип народности выступает как всеобщий и ведущий принцип и оказывает влияние на развитие сегодняшней педагогической мысли. Единственный инструмент, который может помочь человеку обрести духовную силу внутри своего внутреннего мира – это его национальность, иными словами, его этническая принадлежность. В этом случае воспитание всегда является ответом и контрреакцией человеческих эмоций, а не мыслью, принятой отдельным разумом, или привычкой, возникшей из страха наказания.

Этнопедагогика по мнению К.Д. Ушинского – устное народное творчество, которое является проявлением педагогической мудрости этноса. Эту народную мудрость он определил как универсальную систему человеческого образования, которая является наиболее естественной, краткой и необходимой формой речи, логического и образного мышления, делового опыта и нравственной мысли, как результат педагогического опыта сотен поколений и тысяч людей, многолетний народный опыт [13].

В начале XX века известные педагоги П.П. Блонский и С.Т. Шацкий занимались изучением вопросов культурного образования подрастающего поколения. В этот период этнографы особое внимание уделяли изучению детского фольклора, быта и игр. Такая ситуация привела к формированию такого направления, как детская этнография, которая в этот период объединило педагогов и этнографов.

С.Т. Шацкий сказал, что этнопедагогика обладает образовательной силой, которой нет ни в одной другой образовательной системе, основанной на идеях и теориях. К.Д. Ушинский верил в принцип народности в образовании, утверждая, что человек без национальности – все равно, что тело без души. Он говорил, что традиции и обряды народа являются зеркалом наследия предков будущего поколения, и поэтому опыт народного образования является наиболее эффективным инструментом в развитии сознания нации. Процесс овладения и знание родного языка в раннем детстве служит также воплощением в жизнь принципа привития национальной культуры в образование.

Выводы. Таким образом, многие ученые прошлого века и современности говорили о важности общения, особенно между матерью и ребенком, и утверждали, что это общение эффективно для формирования внутреннего мира и настроения ребенка. Основываясь на свой многолетний опыт педагогической деятельности, они заявляли, что основы педагогики – в традициях народа. В то время как народы и нации развивались со своими собственными культурами этнического воспитания, появились особые содержания и методы, которые формируют этнокультурные особенности, национальный характер, этническую идентичность и этническое самосознание.

Литература:

1. Алиева, Б.Ш. Концепция единства этнокультурных ценностей: светских и религиозных / Б.Ш. Алиева, Л.Х. Авшалумова, З.И. Алиева // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6(85). – С. 355-356
2. Алиева, Б.Ш. Педагогические условия формирования готовности будущих социальных работников к работе с семьей посредством вовлечения в научно-образовательный центр «Семейная академия» / Б.Ш. Алиева, М.В. Закарьяева, М.М. Алиева // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6(85). – С. 359-361
3. Алиева, Б.Ш. К проблеме поиска национальной идеи – главного ориентира в воспитании подрастающего поколения / Б.Ш. Алиева, З.М. Расулова, Ш.И. Гаджихмедова // Мир науки, культуры, образования. – 2020 – № 6(85). – С. 357-358
4. Батчаева, Х.Х. Формирование ценностного отношения к этнической культуре у подрастающего поколения в новых социокультурных условиях / Х.Х. Батчаева // Текст научной статьи по специальности «Науки об образовании». – 2016.
5. Батчаева, Х.Х. Традиционная педагогическая культура карачаевского народа: История, теория, практика / Х.Х. Батчаева: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. – Казань, 2002. – 440 с.
6. Гочияева, Т.У. Воспитание национального самосознания школьников в условиях поликультурного пространства многонациональной школы / Т.У. Гочияева // Материалы региональной научно-практической конференции: Развитие личности в поликультурной образовательной среде. – Карачаевск, КЧГУ, 2010. – С. 45-47
7. Лепشوкова, С.М. Сказка как один из древнейших жанров устного народного творчества / С.М. Лепشوкова // В сборнике: Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: КЧГУ, 2022. – С. 170-174
8. Лепشوкова, С.М. Жанровые особенности английской фантастической литературы / С.М. Лепشوкова // В сборнике: Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. XVIII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: КЧГУ, 2022. – С. 174-181
9. Лепشوкова, С.М. Наставничество как процесс профессиональной подготовки личности по овладению навыками работы / С.М. Лепشوкова // Инновационная деятельность педагога: традиции и современность: Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника. – Владикавказ, 19 мая 2023 года. – Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 2023. – С. 737-741
10. Лепشوкова, С.М. Коммуникативная компетентность и проекты как комплексный метод обучения родному языку / С.М. Лепشوкова // Грани творчества: поэт, прозаик, педагог, общественный деятель, правозащитник. Материалы региональной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения народного поэта Карачаево-Черкесской Республики, члена Союза писателей СССР и России Азамата Алимовича Суянцева. – Карачаевск: КЧГУ, 2023. – С. 197-199
11. Лепشوкова, С.М. Развитие коммуникативной компетентности на родном языке как особое качество личности / С.М. Лепشوкова // В сборнике: Грани творчества: поэт, прозаик, педагог, общественный деятель, правозащитник. Материалы региональной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения народного поэта Карачаево-Черкесской Республики, члена Союза писателей СССР и России Азамата Алимовича Суянцева. – Карачаевск: КЧГУ, 2023. – С. 200-202
12. Лиева, Р.М. Межкультурная коммуникация. мимика и жесты / Р.М. Лиева, С.М. Лепشوкова // В сборнике: Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества. Материалы X международной научно-практической конференции. – Казань: Казанский государственный институт культуры, 2023. – С. 392-396
13. Лиева, Р.М. Система образования в финских и африканских школах / Р.М. Лиева, С.М. Лепشوкова // Инновационная деятельность педагога: традиции и современность: Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника. – Владикавказ, 19 мая 2023 года. – Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 2023. – С. 580-584

Педагогика

УДК 376.37

кандидат педагогических наук Якушева Вероника Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск);

студентка магистратуры 3 курса Цепова Юлия Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск)

ГЛАГОЛЬНЫЙ СЛОВАРЬ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: ДИАГНОСТИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме исследования лексико-семантического развития речи обучающихся. Рассматриваются вопросы организации предикативного словаря (на материале глаголов) у воспитанников в возрасте 5-6 лет. Авторами анализируются положения, определяющие научно-теоретические основы изучения глаголов в речевой продукции детей. Цель публикации – представление результатов экспериментальной работы, направленной на выявление объема и смысловой наполненности глагольных слов в речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР (III уровень речевого развития)). Фактический материал методики обследования составили глаголы трех лексико-семантических групп. Среди них глаголы движения, глаголы звучания и глаголы функционального состояния природных объектов. В эмпирическом исследовании приняли участие нормотипичные обучающиеся той же возрастной группы, что позволило выделить отличительные особенности семантизации и актуализации глаголов в речи детей с ОНР. Научно-теоретическая значимость исследования определяется тем, что дана характеристика трудностей усвоения глаголов детьми с общим недоразвитием речи и выявлены факторы, влияющие на организацию глагольного словаря. Установлены различные уровни овладения глагольными лексическими единицами дошкольниками с общим недоразвитием речи и при отсутствии речевого нарушения. Отмечается необходимость проведения целенаправленной логопедической работы, ориентированной на систематизацию, категоризацию глагольных единиц языка в речи детей, а также на развитие у них умений семантизации глаголов.

Ключевые слова: словарный запас, глагол, семантизация, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, трудности семантизации.

Annotation. The article is devoted to the current topic of studying the lexical and semantic development of speech of students. The issues of organizing the predicative vocabulary (based on verbs) of pupils aged 5-6 years are considered. The authors analyze the provisions that determine the scientific and theoretical foundations for studying verbs in the speech production of children. The purpose of the publication is to present the results of experimental work aimed at identifying the volume and semantic content of verb words in the speech of senior preschoolers with general speech underdevelopment (GSU (III level of speech development)). The actual material of the survey methodology consisted of verbs of three lexical and semantic groups. Among them are verbs of motion, verbs of sound and verbs of the functional state of natural objects. The empirical study involved normotypic preschoolers of the same age group, which made it possible to identify distinctive features of semantization and actualization of verbs in the speech of children with general speech underdevelopment. The scientific and theoretical significance of the study is determined by the fact that the characteristics of the difficulties of mastering verbs by children with general speech underdevelopment are given and the factors influencing the organization of the verb dictionary are identified. Different levels of mastering verbal lexical units by preschoolers with general speech underdevelopment and in the absence of speech disorder are established. The need for targeted speech therapy work aimed at systematization, categorization of verb units of language in children's speech, as well as the development of their skills in semantization of verbs is noted.

Key words: vocabulary, verb, semantization, senior preschool age, general speech underdevelopment, difficulties with semantization.

Введение. Освоение окружающего мира и приобретение собственного когнитивного опыта, развитие познавательной деятельности и овладение словом являются взаимосвязанными процессами, важнейшими предпосылками становления лексической системности, формирования семантического аспекта языковых единиц в условиях онтогенеза.

Затруднения в усвоении закономерностей, характерных для лексико-семантической и грамматической систем родного языка, наличие многочисленных и разнообразных семантических ошибок, ограниченность и дефицитность экспрессивного словаря, особенно предикативного, являются показателями нарушенного развития ряда мыслительных операций (систематизации, категоризации, сравнения и др.), а так же процессов семантизации лексических единиц и актуализации их значения в речевых высказываниях детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР).

В современной логопедии отмечается смещение акцентов в исследовании словаря обучающихся с нарушениями речи от номинативных лексических единиц к предикативным (глагольным) словам (Бабина Г.В., Белобородова Е.В., Любимова М.М. [2], Борякова Н.Ю. и Матросова Т.А. [3], Ковригина Л.В. [6], Ходюкова Н.Ю. [15], Шибанова Г.И. [16] и др.). Актуальность изучения именно глаголов в речи детей с ОНР обусловлена широкими функциональными возможностями слов этой части речи. Глагольная лексика, указывающая на действие и состояние объекта, выражающая событийность, динамику и статику явления, отношение человека к происходящему, «...предстает в виде ядра большинства синтаксических конструкций», овладение навыками построения которых обеспечивает языковой личности возможности продуцирования связанных речевых высказываний и реализацию ее коммуникативных интенций [11, С. 2].

Глагольные единицы представляют фактический материал диагностических заданий, разработанных Лебедевой Т.В. для проведения психологического исследования «особенностей речи детей дошкольного возраста с нарушенным и нормальным речевым развитием» [10, С. 79].

В фокусе внимания исследователей находятся педагогические условия, определяющие организационные стратегии работы над глагольным словарем в системе инклюзивной практики образовательной организации [5].

Целью настоящей публикации является обсуждение данных, полученных в результате исследования особенностей организации индивидуального лексикона в части освоения пласта глагольных слов детьми старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень речевого развития).

Изложение основного материала статьи. Овладение глагольными категориями представляет собой пролонгированный процесс, связанный с постепенным расширением и уточнением семантики лексических единиц, усвоением языковых грамматических правил и обобщений.

Глагол является наиболее сложной грамматической частью речи, имеющей много различных смыслов и значений. В работах по лингвистической семантике глагол занимает особое место, что обусловлено его главной ролью в структурировании синтаксической конструкции и семантической нагрузкой, которую несет глагольное слово в предложении [1; 4]. Семантика глагола, как пишет Р.Р. Айрапетян, представляет собой «целый спектр оттенков значения, складывающихся из смысла самого глагола и предметов, вовлеченных в действие, состояние или процесс и мыслимых с этим глаголом» [1, С. 20]. Присущая большинству глаголов многозначность, отражает их способность переходить из одной категории в другую или одновременно входить в состав разных лексико-семантических групп. По мнению Е.С. Кубряковой, глагол служит для обозначения не отдельного действия, а межпредметных связей и отношений в контексте описания конкретной ситуации [7, С. 285].

Изучение количественной и качественной наполняемости предикативного словаря детей 5-6 лет с нарушенным (ОНР (III уровень речевого развития)) и нормальным речевым развитием было проведено на материале глагольных лексических единиц со значением движения (*ползает, летает, прыгает, скачет, плавает*), звучания (*каркает, лает, пищит, воет, воркует*) и функционального состояния природных объектов (*светит, гремит, барабанит, веет, палит*). Задания двух серий экспериментальной методики обследования были направлены на определение объема и принципов организации импрессивного и экспрессивного словаря глаголов (серия 1), а также на выявление особенностей лексической системности глаголов в речи детей, возможностей понимания и толкования значения стимульных глагольных единиц ими (серия 2).

Основу диагностического материала составили задания, разработанные Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой [8; 9], к некоторым из заданий были подобраны глаголы и иллюстрации [13] с учетом целей и задач исследования.

Анализ полученных данных осуществлялся с учетом количественных критериев из оригинальной методики обследования словаря [9] и качественных параметров, к которым мы отнесли следующие: соотношение правильных и ошибочных ответов; степень самостоятельности; темп выполнения задания; способность к самокоррекции ответа; характер ошибочного ответа.

По результатам исследования были определены уровни усвоения глагольной лексики обучающимися с нарушенным речевым развитием (далее – Г1) и их сверстниками без речевых нарушений (далее – Г2): высокий и выше среднего были зафиксированы только в ответах детей Г2, а для воспитанников с ОНР (Г1) были характерны ответные реакции, сопоставимые с показателями таких уровней усвоения глагольной лексики, как средний, ниже среднего и низкий. Представим количественно-качественную интерпретацию полученных данных.

Высокий уровень усвоения глагольной лексики продемонстрировала большая часть воспитанников с нормальным речевым развитием, что составило 55% от всех участников Г2. Они самостоятельно смогли выполнить предложенные задания без помощи экспериментатора. Им не требовалось дополнительное время для формулировки ответа.

У 35% обучающихся без речевой патологии был выявлен уровень усвоения глагольной лексики выше среднего. Он характеризуется преобладанием верных ответов над неправильно выполненными заданиями (не более 1/5 (20%) от общего количества экспериментального материала), отсутствием отказов, высокой степенью самостоятельности, «видением» ошибки и способностью к ее самостоятельному исправлению.

Средний уровень усвоения глагольной лексики был установлен в ответах воспитанников обеих групп: Г1 (15% детей с ОНР) и Г2 (10% обучающихся). Ошибки были допущены в 21% до 40% заданий от общего их числа. Оказание помощи организующего характера позволяло ребенку при выполнении ряда заданий сформулировать правильный ответ, поскольку приемами самокоррекции он еще не овладел. Отмечался замедленный темп работы по сравнению с детьми, у которых были выявлены более высокие уровни усвоения глагольных слов.

Большее количество ошибок (от 41% до 60%) было зафиксировано в ответах обучающихся с уровнем усвоения глагольной лексики ниже среднего (60% детей из Г1). Они работали в замедленном темпе. Многие воспитанники не смогли выполнить правильно ряд заданий ни самостоятельно, ни с помощью логопеда.

Остальным испытуемым с ОНР (25%) был свойственен низкий уровень усвоения глагольной лексики, поскольку в их речи доминировали неверные ответы (более 65%), отмечались отказы и медленный темп выполнения заданий даже при оказании помощи со стороны экспериментатора.

Количественный анализ наполняемости лексикона показал выраженное несоответствие объемов импрессивного и экспрессивного глагольного словаря в речи детей с ОНР. Было установлено, что участники группы Г1 почти в два раза чаще испытывали трудности в процессе актуализации значения глагольных слов, следовательно, при ОНР больший объем имеет пассивный словарь глаголов. Полученные данные находят подтверждение в отечественных научных трудах [8; 12; 14].

Далее приведем данные, отражающие специфику овладения детьми с ОНР (III уровень речевого развития) глагольной лексикой: представим анализ путей поиска лексической единицы, способов семантизации глаголов.

Обращение к результатам свободного ассоциативного эксперимента, позволяет установить следующие типы реакций в речи обучающихся с ОНР. Наиболее частотными ассоциациями, которые составили 61% от всех реакций, стали случайные (например: водить – «масло»). Преобладание ассоциаций данного типа может свидетельствовать о трудностях упорядочения лексических единиц, их сочетания, о недостаточной сформированности лексических и лексико-семантических связей между единицами лексикона.

В 29% случае дети продуцировали слова-реакции, связанные со словом-стимулом тематически (падать – «самокат»). В таких реакциях объективируется индивидуальный жизненный и речевой ребенка.

Менее распространенными были синтагматические ассоциации, которые составили 7% от общего их числа (смеяться – «тихо», водить – «хоровод»), а 3% реакций были идентифицированы как парадигматические ассоциации (смеяться – «улыбаться»).

Серьезные трудности у испытуемых вызвали задания на подбор синонимов и антонимов. Среди ответов были выявлены следующие способы актуализации антонима:

- называние слова-стимула с частицей НЕ в 54% случаев (привозить – «не привозить»);
- включение заданного глагола в словосочетание осуществлялось в 23% ответов (привозить – «подарки»);
- подбор антонимов другой части речи был отмечен в 17% реакций (всхлипывать – «плакса», говорить – «молчун»);
- изменение формы глагола проявлялось в 6% ответов (говорить – «говорят», привозить – «привезет»).

Обучающиеся с ОНР выбирали аналогичные способы и при объективации синонимов. Почти половина ответов (42%) представляла собой словосочетание со стимульным словом (бродить – «по дороге»). Еще одну группу частотных ответов (39%) составили ситуативно сходные с заданным глаголом (шагать – «праздник»). Не более 10% случаев было отнесено к воспроизведению стимульной единицы с частицей НЕ (бродить – «не бродить») и только в 9% ответов были актуализированы родственные слова (бродить – «бродилка»). Интерпретация полученных данных показывает, что участники эксперимента (Г1) только начинают овладевать синонимическими и антонимическими отношениями между словами, что обуславливает большое количество ошибочных ответов, а также трудности продуцирования парадигматических реакций в ходе свободного ассоциативного эксперимента.

При объяснении значения глагола обучающиеся с ОНР реализовали следующие стратегии семантизации:

- включение глагола в контекст фразы или словосочетания, например: звенеть – «ну, звенеть колокольчиком»; быть – «быть может волк» (53% ответов);
- случайные ответы (16%), например: светить – подбегать;
- конкретизация действия (9%), например: летать – «крыльями махать, чтобы на небе быть»;
- нулевые (отказы) составили 22%.

Выводы. Результаты исследования, проведенного на выборке глаголов из трех семантических групп (движение, звучание, функциональное состояние природных объектов) являются убедительным доказательством того факта, что нарушения лексико-семантического развития при ОНР (III уровень речевого развития) проявляются не только на уровне экспрессивной речи, но и при восприятии значения глаголов детьми 5-6 лет. Отличительными особенностями организации глагольного словаря обучающихся с указанным видом речевой можно считать следующие:

- соответствие количественных и качественных показателей глагольного словаря таким уровням его развития как средний, ниже среднего и низкий в отличие от реакций нормотипичных сверстников, имеющих высокий, выше среднего и средний уровень развития глагольного словаря;
- более существенное расхождение в показателях объема пассивного и активного словаря глаголов (почти в два раза) по сравнению с незначительной разницей при нормальном речевом развитии;
- суженный репертуар ассоциативных реакций с преобладанием случайного выбора слова или отказа от выполнения задания;
- ограниченный объем семантических полей, о чем свидетельствует малое число смысловых связей;
- использование стратегии контекстуализации и конкретизации указанного действия при объяснении значения глагола объясняется возрастающими возможностями конструирования и реконструирования фразы на основе актуализации имеющегося когнитивного и речевого опыта.

Аналитическое рассмотрение результатов экспериментальной деятельности свидетельствует о необходимости оптимизации процесса логопедического воздействия, направленного на развитие глагольного словаря у детей 5-6 лет с ОНР (III уровень речевого развития). С этой целью, во-первых, выбор методического инструментария и речевого материала осуществляется с учетом выявленного уровня развития глагольного словаря. Во-вторых, на логопедических занятиях формируется умение осуществлять подбор / выбор лексической единицы посредством предъявления специальных семантических упражнений и «погружения» в когнитивно-речевые ситуации.

Литература:

1. Айрапетян (Маркарян), Р.Р. Теоретические предпосылки когнитивно-лингвистического анализа глагольной семантики (на материале современного английского языка) / Р.Р. Айрапетян (Маркарян) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 12 (30), часть 1. – С. 19-26
2. Бабина, Г.В. Категоризация глагольной лексики в процессе ее усвоения дошкольниками с общим недоразвитием речи / Г.В. Бабина, Е.В. Белобородова, М.М. Любимова // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. Международный научный журнал. – 2014. – Выпуск 4 (14). – С. 24-34
3. Борякова, Н.Ю. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений / Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова. – Москва: Изд-во МПГУ, 2010. – 200 с.
4. Жеребило, Т.В. Введение в языкознание: Словарь-справочник (470 словарных статей) / Т.В. Жеребило. – Назрань: Кеп, 2015. – 156 с.
5. Иванова, А.Д. Педагогические условия развития предикативного словаря у детей дошкольного возраста в условиях инклюзии / А.Д. Иванова, А.А. Заровняева // Инклюзивное образование – путь к успеху: материалы третьей международной науч.-практ. конф. / Ответств. ред. М.П. Федоров. – Якутск: Северо-Восточный федеральный университет, 2022. – С. 32-49
6. Ковригина, Л.В. Нарушение предикативного словаря как основы коммуникативной у детей с общим недоразвитием речи / Л.В. Ковригина // Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Омский государственный педагогический университет / Ответств. ред. С.Г. Калашникова. – Омск: ФГБОУ ВО «ОмГПУ», 2018. – С. 143-147
7. Кубрякова, Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е.С. Кубрякова. – Москва. – 1997. – 331 с.
8. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
9. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева. – Москва. – 2004. – 102 с.
10. Лебедева, Т.В. Сравнительное психологическое исследование особенностей речи дошкольников с нарушенным и нормальным развитием: диссертация ... канд. псих. наук: 19.00.10 / Лебедева Татьяна Владимировна. – Москва, 2019. – 187 с.
11. Макрушина, М.А. Состояние глагольной лексики старших дошкольников с патологией речи / М.А. Макрушина // Концепт. – 2019. – №2. – С. 1-7
12. Мичкова, Ю.Д. Формирование лексико-семантических представлений о слове у учащихся начальных классов с недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Мичкова Юлия Дмитриевна. – Москва, 2015. – 26 с.
13. Нищева, Н.В. Карточка сюжетных картинок. Глагольный словарь дошкольника. Выпуск 24 / Н.В. Нищева. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2020. – 160 с.
14. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – Москва: Гном и Д, 2017. – 128 с.
15. Ходюкова, Н.Ю. Экспериментальное исследование предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня / Н.Ю. Ходюкова, О.В. Никитина, А.Е. Гурачевская, М.С. Дроздова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2019. – № 3 (81). – С. 41-52
16. Шибанова, Г.И. Некоторые аспекты формирования предикативного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи / Г.И. Шибанова // Евразийский союз ученых. – 2020. – №8. – С. 32-33

Психология

УДК 159.923

кандидат психологических наук, доцент Бостанова Светлана Николаевна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
старший преподаватель Богатырева Асият Сагитовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск);
аспирант Эркенова Элада Борисовна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РОЛЕВОМ ПОВЕДЕНИИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Аннотация. Социальная значимость сотрудника полиции обусловлена различными современными психологическими, социально-экономическими, политическими, административно-управленческими факторами. Основной целью исследования было раскрыть вопрос профессионально-ролевого поведения сотрудников правоохранительных органов. В данной статье авторы препарируют социально-психологические особенности общения сотрудников полиции. В начальной части статьи повествуется о требованиях к профессионально важным качествам и социально-психологическим характеристикам общения сотрудников правоохранительных органов. Статья посвящена отдельным проблемным вопросам характеристик общения и профессионально-ролевого поведения сотрудников правоохранительных органов. В статье представлены результаты теоретического анализа научной литературы, посвященной механизмам осуществления ролевого поведения сотрудника полиции. Исследована проблема общения как межличностного процесса, который сводится к обмену информацией в определенном порядке в правоохранительных органах. Авторы раскрывают вопросы, связанные с организацией и управлением траектории профессиональной карьеры сотрудника правоохранительных органов. В заключительной части статьи подведены итоги, где представлены особенности, связанные со спецификой профессиональной деятельности. Авторами описан комплекс личностных качеств сотрудника полиции, обеспечивающий психологическую устойчивость личности полицейского, профессионально-ролевое поведение и профессиональную безопасность в условиях риска для жизни.

Ключевые слова: профессиональное общение полицейского, статусно-ролевое поведение полицейского, целенаправленность, коммуникативная компетентность полицейского, безопасность жизни.

Annotation. The social significance of a police officer is determined by various modern psychological, socio-economic, political, administrative and managerial factors. The main purpose of the study was to uncover the issue of professional role-playing behavior of law enforcement officers. In this article, the authors dissect the socio-psychological features of communication between police officers. The initial part of the article describes the requirements for professionally important qualities and socio-psychological characteristics of communication between law enforcement officers. The article is devoted to certain problematic issues of

communication characteristics and professional role behavior of law enforcement officers. The article presents the results of a theoretical analysis of the scientific literature on the mechanisms of implementing the role behavior of a police officer. The article examines the problem of communication as an interpersonal process, which boils down to the exchange of information in a certain order in law enforcement agencies. The authors reveal issues related to the organization and management of the professional career trajectory of a law enforcement officer. In the final part of the article, the results are summarized, where the features related to the specifics of professional activity are presented. The authors describe a set of personal qualities of a police officer that ensures the psychological stability of a police officer's personality, professional role-playing behavior and professional safety in conditions of risk to life.

Key words: professional communication of a policeman, status and role behavior of a policeman, purposefulness, the communicative competence of a policeman, safety of life.

Введение. Мотивация и профессиональные качества, такие как ответственность, настойчивость, стрессоустойчивость и умение работать в команде, играют важную роль в работе правоохранительных органов. Высокие требования к профессиональной деятельности и личностно-психологическим характеристикам сотрудников внутренних органов всегда были и остаются важными в обществе. Поскольку их деятельность напрямую связана с обеспечением правопорядка, защитой прав и свобод граждан, а также предотвращением преступлений. В связи с этим к сотрудникам ОВД предъявляются высокие требования не только к их профессиональным навыкам и компетенциям, но и к личным качествам.

Для поддержания правопорядка и обеспечения безопасности граждан сотрудники правоохранительных органов должны придерживаться высоких моральных стандартов. В рамках проверки сотрудников органов ВД оценивается их нравственная устойчивость к соблазнам, связанным с властью, авторитетом и возможностью злоупотребления служебным положением. Это связано с тем, что их работа требует не только профессиональных навыков, но и безупречной этики. Сложности, с которыми сталкиваются правоохранители, заключаются в том, что зачастую они оказываются под давлением различных искушений (подкуп, компрометация чести, добросовестного имени и репутации добросовестного человека). Важно, чтобы сотрудники понимали, что их действия не только влияют на их личную репутацию, но и на доверие общества к правоохранительным органам в целом. Кроме того, моральные требования к сотрудникам ОВД включают в себя необходимость быть образцом для подражания. Они должны демонстрировать честность и справедливость в своих действиях, чтобы вдохновлять граждан на соблюдение закона и уважение к правопорядку. Это требует не только профессионального подхода, но и постоянной работы над собой, саморефлексии и развития личных качеств [1; 4; 11].

Изложение основного материала статьи. В понимании статусно-ролевого поведения сотрудника правоохранительных органов мы опираемся на высказывание П.Я. Прыгунова: «Ролевое поведение сотрудника правоохранительных органов учитывается в соответствии с условиями и требованиями общества и профессиональной деятельности. Ролевое поведение оперативных сотрудников милиции имеет сложную психологическую структуру, внешние формы проявления и внутреннее содержание» [8].

Под термином «ролевая игра» подразумевается особый навык имитации действий, являющийся основным навыком действия. Психологические механизмы реализации ролевого поведения тесно переплетены и имеют много общего с социально-психологическими процессами и механизмами социализации личности. Они помогают человеку адаптироваться и привыкнуть к условиям различных социальных пространств, а также формировать собственное поведение.

Рассмотрим более подробно ключевые аспекты этих механизмов:

- ролевая глубина: определяется наличием у индивида глубокой внутренней структуры роли, которая взаимодействует со структурами его «Я». То есть ролевое поведение не просто зависит от внешних представлений о выполняемой роли, но и от внутренних компонентов (например, ролевое переживание). В рамках изучаемой проблематики приведем такой пример. Человек, принимающий на себя роль сотрудника правоохранительных органов, не только выполняет определенные действия, но и испытывает эмоциональные переживания, чувства, связанные с этой ролью. Это позволяет осуществлять произвольное регулирование интенсивности ролевого поведения;

- имитация – намерение человека осознанно повторить определенный образец поведения в определенной ситуации, что является важным этапом социализации личности;

- копирование – это процесс имитации и детального воспроизведения отдельных действий для создания точной копии оригинала. Этот механизм может быть как сознательным, так и бессознательным, и часто служит основой для формирования индивидуального стиля поведения;

- внушение – это процесс, посредством которого человек бессознательно воспроизводит внутренние переживания, мысли, эмоции и психические состояния тех людей, с которыми он взаимодействует [5; 8; 11].

Однако, как показывает практика, многие молодые специалисты ОВД, особенно на начальном этапе карьеры, сталкиваются с проблемами в адаптации к требованиям профессии. Молодые сотрудники ОВД часто ограничиваются стандартными ролевыми действиями в процессе выполнения своих задач, не учитывая своих личностных особенностей и особенностей объекта своей работы. Это связано с использованием устоявшихся стереотипов поведения, что может привести к неадекватным реакциям, к неудачам в профессиональной деятельности. Профессиональные навыки начинающего сотрудника ОВД формируются при помощи таких поведенческих приемов.

Для успешного выполнения профессиональных задач важно развивать умение применять различные поведенческие психологические приемы. Это, например, навыки активного слушания, эмпатические способности, адаптация к изменяющимся обстоятельствам. Эффективное использование этих приемов позволяет сотрудникам правоохранительных органов не только лучше понимать людей, с которыми они взаимодействуют, но и находить оптимальное решение в сложных ситуациях, в экстренных случаях, в ситуациях неопределенности. При осуществлении оперативного внедрения психологические составляющие ролевого поведения оперативно-помощного ОВД включают в себя профессиональный статус, профессиональную роль и создаваемые в ситуации линии поведения. Названные компоненты влияют на способность сотрудников ОВД выполнять задачи различного уровня и характера. Понимание своей роли и умение маневрировать в разных ситуациях позволяют операм более эффективно справляться с вызовами, с которыми они сталкиваются ежедневно в своей работе [2; 6].

Оперативная роль сотрудника органов внутренних дел (ОВД) – это многогранное, феноменологическое понятие, требующее детального анализа. В узком понимании – это модель поведения, обусловленная статусом сотрудника и непосредственно способствующая успешному выполнению оперативных задач, это образец поведения, который формируется их персональным статусом, поставленными служебными целями и операциями. Это как бы «профессиональная маска», адаптированная под конкретное дело и позволяющая эффективно взаимодействовать с объектом наблюдения или целевой аудиторией. Например, следователь, работающий «под прикрытием» в преступной группировке, будет демонстрировать определенный набор черт характера, поведения, общения, отличающий его в обычной жизни. Эта «маска» должна быть правдоподобной и убедительной, чтобы не вызвать подозрений, сомнений у участников

группировки. Однако, в широком смысле, оперативная роль – это гораздо более комплексное явление, включающее в себя не только поведение, но и создаваемый сотрудником образ, включая его внешность, манеру общения, жесты, а также его взаимодействие с окружающей средой. Другими словами, это совокупность созданного персонального имиджа полицейского и характерных черт его деятельности, что может служить объектом внимания в ходе оперативно-розыскной работы. Этот целостный образ – «персональный бренд сотрудника ОВД» – может быть как реальным отображением личности, так и вымышленным, «легендированным». Здесь важно понимать, что эффективность оперативной работы во многом зависит от достоверности и убедительности созданного образа. Легендированный образ и поведение сотрудника ОВД являются частью его оперативной роли и влияют на особенности его действий в процессе работы. Качество оперативной роли напрямую влияет на результативность операции. Несоответствие между демонстрируемым образом и действительным статусом сотрудника может привести к провалу операции и разоблачению. Поэтому создание правдоподобной легенды и поддержание ее на протяжении всей операции – это ключевые задачи для специалистов. Важно отметить, что оперативная роль не статична. Она динамически меняется в зависимости от ситуации и особенностей операции. А эффективность оперативной роли зависит от взаимодействия с коллегами, от координации действий и взаимопонимания в команде.

В современной психологии существуют разнообразные подходы к вопросу о природе процессов общения. Ч. Осгуд считал общение межличностным процессом, который сводится к обмену информацией, передаче чего-то кому-то. Многие российские исследователи рассматривают процесс общения как трехсторонний процесс (коммуникация, взаимодействие и восприятие).

В процессе обычного человеческого общения могут возникать коммуникативные барьеры, носящие социально-психологический характер. Но информация, поступающая от сотрудника полиции (коммуникатора), имеет специфические особенности: может быть мотивирующей (команда, требование, совет, просьба, высказывание, направленное на стимулирование какого-либо действия) и подтверждающей (сообщение – фиксация промежуточного или конечного состояния, деятельности человека) [5; 6; 7; 11].

Эффекты «доминирования» и «новизны» тесно связаны с «эффектом ореола». Оба связаны с важностью представления информации об интересующем лице в определенном порядке, чтобы сформировать представление о нем или ней. Например, первое впечатление о незнакомцах обычно соответствует порядку подачи информации. Первая часть информации о человеке запоминается сильнее, чем последующие, и, по-видимому, предвосхищает другие части информации. Этот механизм распознавания называется «эффектом приоритета» и зарегистрирован в тех случаях, когда распознаются незнакомцы. И наоборот, в ситуациях узнавания знакомого человека, с которым давно не было встреч, возникает «эффект новизны», заключающийся в том, что актуальная информация, т. е. информация о дате имеет первостепенное значение. В связи с этим профессиональное общение сотрудников полиции позволяет особым образом организовывать людей (руководителей и подчиненных, приравненных к ним по служебным должностям, служащих и граждан, служащих и преступников) в связи с профессионально важными целями, связанными с личной ответственностью за их реализацию [6; 7; 9].

Профессиональное взаимодействие сотрудников органов внутренних дел характеризуется формальным стилем и строгой регламентацией, которая определена нормативно-правовыми документами (например, служебные инструкции, кодексы профессиональной этики, ведомственные приказы и др.). Эта формализация пронизывает все аспекты взаимодействия, начиная от построения фраз и использования профессиональной лексики до выбора места и времени общения. Например, если это допрос подозреваемого, то он обязательно протоколируется, фиксируется не только содержание беседы, но и время ее начала и окончания, место проведения и, при необходимости, присутствующих лиц. Это делается для обеспечения объективности и предотвращения возможных злоупотреблений. Такой строгий подход к документированию обеспечивает юридическую защиту не только сотрудникам ОВД, но и гражданам, участвующим в общении. В отличие от неофициальных коммуникаций, где выбор партнера по беседе, места и времени общения свободен, взаимодействие в ОВД подчиняется жестким правилам. Сотрудники обязаны общаться с гражданами, независимо от личного отношения, настроения или уровня симпатии. Сотрудники ОВД обязаны выполнять свои служебные функции и решать поставленные задачи, не поддаваясь влиянию собственных эмоций, поскольку работа требует от них высокого уровня самоконтроля, умения отделять личные эмоции от профессионального выполнения долга.

Коммуникация между сотрудниками правоохранительных органов может быть осложнена определенными проблемами и различными оперативными факторами.

Для выполнения своих профессиональных обязанностей сотрудникам полиции важно уметь коммуницировать со всеми категориями граждан. Чтобы получить необходимую информацию от граждан, сотрудники полиции могут использовать методы «терпеливого выслушивания». Чтобы терпеливо и внимательно выслушать собеседника, нужно время, ведь не все умеют лаконично и ясно выражать свои мысли.

Профессиональное общение сотрудников органов внутренних дел носит официальный обязательный характер, диктуемый спецификой работы, связанной с юридическими вопросами, как уголовными, так и гражданскими. Процесс решения возникающих проблемных ситуаций предполагает использование достаточно жестких форм конфликтного взаимодействия, включая порой и открытое противостояние. Тем не менее, в ситуациях конфликта необходимо уметь управлять эмоциями, искать компромиссы и находить конструктивные решения. Зачастую граждане обращаются в ОВД в момент личной трагедии, кризиса или в ситуации, когда нарушены права человека. Но даже такие стандартные процедуры, как прием заявление, могут стать полем для негативного взаимодействия в том случае, если сотрудник упустил важные детали, пропустив ключевую информацию, скрытую за эмоциональным фоном сообщения.

Однако, профессионализм в общении сотрудников ОВД – это не только соблюдение формальных процедур, но и способность учитывать индивидуальные особенности каждого обратившегося, устанавливать психологический контакт и создавать атмосферу доверия. Эффективная коммуникация включает в себя активное слушание, умение задавать вопросы, ясно и понятно излагать информацию, проявлять эмпатию. [1; 2; 3; 9]. При этом бывает, что сами полицейские вынуждены общаться с субъектом в силу каких-то обстоятельств, нужна информация при личной неприязни, или же ввиду гендерных особенностей, например. В таких случаях сотрудник должен исключить субъективизм [10; 11].

Игнорирование личностного аспекта общения в правоохранительных органах может привести к формальному и обезличенному подходу сотрудников к взаимодействию с гражданами.

Кроме того, современные технологии также влияют на профессиональное общение в ОВД. Широкое использование цифровых инструментов, таких как электронные заявления, видеоконференцсвязь, меняют формат взаимодействия. Однако это не исключает необходимости развития навыков эффективной коммуникации. Наоборот, умение строить диалог в виртуальной среде, учитывая ограничения и возможности технологий, становится еще более важным. Обучение сотрудников ОВД навыкам эффективного профессионального общения с использованием современных методик и технологий является ключом к повышению качества работы и укреплению доверия граждан к правоохранительным

органам. В этом контексте важно уделять внимание не только юридическим аспектам, но и психологической подготовке сотрудников с целью эффективного взаимодействия с людьми в сложных ситуациях.

Выводы. Таким образом, общение как форма взаимодействия между людьми играет ключевую роль в налаживании контактов и совместной деятельности. Оно включает в себя обмен информацией, который может быть как вербальным, так и невербальным. Важно отметить, что общение не только способствует установлению взаимопонимания, но и является основой для эффективного сотрудничества. Особенно это актуально в контексте правоохранительной деятельности, где полицейским часто необходимо взаимодействовать с различными категориями граждан и находить общий язык с теми людьми, кто не хочет обращаться к ним за помощью, или кто испытывает недоверие к правоохранительным органам. Это может быть связано с негативным опытом взаимодействия с полицией в прошлом или с социокультурными предрассудками. В таких случаях полицейским необходимо проявлять терпение, эмпатию, умение слушать, чтобы создать атмосферу доверия и открытости.

Сотрудники полиции сталкиваются с уникальными вызовами, поскольку их работа требует не только каждодневного выполнения своих служебных обязанностей, но и высокого профессионализма, стратегического мышления, развития способности к ведению переговоров, быстрого принятия решений проблемных задач, которые возникают как в ходе постоянной работы, так и в условиях повышенной угрозы.

Важно отметить, что эффективное общение в правоохранительных органах способствует решению текущих задач, формированию положительного имиджа полиции в обществе и укреплению доверия граждан к правоохранительным органам. Так, навыки общения становятся неотъемлемой частью профессиональной подготовки сотрудников полиции, позволяя им успешно выполнять свои обязанности и обеспечивать безопасность в социуме.

В связи с этим к качеству и эффективности профессиональной деятельности, а также к личности, со стороны сотрудников полиции, общества и государства предъявляются высокие требования.

Литература:

1. Антонян, Ю.М. Психология преступления и наказания: монография / Ю.М. Антонян, М.И. Еникеев, В.Е.Эминов. – Москва: РГ-Пресс, 2018. – 400 с. – ISBN 978-5-9988-0608-7
2. Антонян, Ю.М. Психология преступника и расследований преступлений / Ю.М. Антонян, М.И. Еникеев, В.Е. Эминов. – Москва: Юрист, 1996. – 336 с.
3. Богатырева, А.С. Влияние эмоционального стресса на психофункциональное состояние подростка / [А.С. Богатырева]; отв. ред. А.А. Цахаева, Д.М. Даудова // Развитие правового сознания в образовательном пространстве: Материалы Международной 8-ой научно-практической конференции. В 2-х частях. – Махачкала, 22 февраля 2021 года. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2021. – С. 250-255
4. Гочияева, П.И. Методологические подходы к изучению коррупции в психологических исследованиях / П.И. Гочияева, С.Н. Бостанова // Гуманизация образования. – 2020. – № 3. – С. 4-13. – DOI 10.24411/1029-3388-2020-10103. – EDN EMMJTT
5. Караяни А.Г. Психология профессионального общения и психология переговорного процесса в экстремальных условиях / А.Г. Караяни, В.Л. Цветков. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – ISBN 978-5-238-01608-5
6. Китов, А.И. Психология управления / А.И. Китов. – Москва: Академия МВД СССР, 1979.
7. Кубанов, А.Р. Формирование профессионально важных качеств у будущих сотрудников органов внутренних дел в процессе обучения в вузе / [А.Р. Кубанов, Ф.О. Семенова]; под науч. ред. Н.В. Нижегородцевой // Психология образования будущего от традиций к инновациям: Материалы V международной научной конференции студентов, магистрантов и аспирантов. – Ярославль, 27 апреля 2021 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, 2021. – С. 134-139. – EDN PUUCTT
8. Прыгунов, П.Я. Практикум по психологии ролевого поведения (для сотрудников правоохранительных органов): учебное пособие / П.Я. Прыгунов. – Москва: Московский психолого-социальный институт. – Воронеж: НПО 'МОДЭК', 2002. – 256 с. – ISBN 5-89502-315-0. – ISBN 5-89395-377-0
9. Семенова, А.Э. Психологические защиты как фактор выбора стратегии поведения в конфликте / [А.Э. Семенова]; отв.ред. Г.А. Чомаева // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: Сборник научных трудов. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2019. – С. 110-114. – EDN DATMNM
10. Семенова, Ф.О. Гендерные особенности личности сотрудников органов внутренних дел / Ф.О. Семенова, А.Р. Кубанов, В.М. Сологуб // Актуальные проблемы науки и техники. – Материалы Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 17-19 марта 2021 года. – Ростов-на-Дону: Донской государственный технический университет, 2021. – С. 444-445. – EDN XYOCLV
11. Семенова, Ф.О. Психологическая устойчивость как профессионально значимое качество сотрудника полиции / Ф.О. Семенова, А.Р. Кубанов, А.М. Алиева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71(3). – С. 369-372. – EDN BEJLHM

Психология

УДК 37.015.3

кандидат педагогических наук Бисерова Галия Камильевна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) Федеральный университет» (г. Елабуга)

СУБЪЕКТНАЯ РЕЗИЛЬЕНТНОСТЬ КАК СПОСОБНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА И НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ (ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ)

Аннотация. В нашем исследовании мы рассматриваем субъектную резильентность в предметном поле профессионального образования. Мы исходим из предположения, что на профессионально-личностное развитие будущего учителя, на становление его как субъекта своей жизнедеятельности решающее влияние оказывает его психологическая устойчивость, умение самостоятельно эффективно организовать свою профессиональную деятельность, способность преодолевать стрессы и сложные профессионально-педагогические и личностные проблемы конструктивным путем и выступать полноценным субъектом учебно-профессиональной деятельности. Резильентность – это не какое-то врожденное качество, а качество, компетенция или умение, которые формируются путем освоения определенных стратегий поведения в ситуациях сложностей и вызовов. Проведено исследование сформированности резильентных характеристик у студентов педагогического вуза. Результаты выявили низкий уровень ее сформированности. Нами были определены психолого-

педагогические условия, при которых можно сформировать резильентные качества будущего учителя, как субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: будущий педагог, резильентность, субъект, психолого-педагогические условия, кризисные ситуации, стресс.

Annotation. We consider subject resilience in the subject field of professional education in our study. We proceed from the assumption that the professional and personal development of a future teacher, his formation as a subject of his life activity is decisively influenced by his psychological stability, the ability to independently effectively organize his professional activity, the ability to overcome stress and complex professional, pedagogical and personal problems in a constructive way. He can be a full-fledged subject of educational and professional activity. Resilience is not some innate quality, but a quality, competence or skill that is formed by mastering certain behavior strategies in situations of difficulties and challenges. We studied the formation of resilient characteristics in students of a pedagogical university. The results revealed a low level of its formation. We determined the psychological and pedagogical conditions under which it is possible to form resilient qualities of a future teacher as a subject of educational and professional activity.

Key words: future teacher, resilience, subject, psychological and pedagogical conditions, crisis situations, stress.

Введение. Эволюция педагогических технологий происходит одновременно с эволюцией субъектов образовательного процесса. Тогда, развитие способности молодого специалиста – субъекта учебно-профессиональной деятельности – к успешной адаптации в сложных ситуациях следует актуализировать в соответствии с их местом и ролью, которую каждый из них играет в конструировании целостного образа педагогической деятельности, ее ориентировочной основы в сознании будущего педагога.

Сегодня, в условиях высокой неопределенности, важно соответствовать мировому тренду формирования профессиональных компетенций и универсальных навыков, транслирующих умение позитивно решать профессиональные и личностные проблемы, общаться и договариваться со всеми участниками образовательных отношений, понимать других людей, развиваясь, при этом, и как профессионал, и как личность.

Проблема заключается в том, что молодым учителям не всегда и не в полной мере удастся проявлять такие профессионально важные качества, как умение осуществлять социальное взаимодействие и работать в команде, быть активным, способным выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития, полноценно применять психолого-педагогические технологии в работе, т.е. выступать самостоятельным и адекватным субъектом учебно-профессиональной деятельности. Очевидно, что педагогическая деятельность, в целом, выступает метапредметным, собственно профессиональным содержанием образования, овладение которым и делает будущего педагога субъектом учебно-профессиональной деятельности [3, С. 11]. Из этого, транслируемая педагогом профессиональная компетентность и жизнестойкость в современных условиях неопределенности и некоторой нестабильности политико-экономического блока, является, по нашему мнению, показателем наличия такого профессионально важного качества, как субъектная резильентность. Она определяется нами, как способность субъекта преодолевать неблагоприятные жизненные условия, при этом восстанавливаясь и развиваясь, используя внутренние и внешние ресурсы. Это дает нам основание предположить, что введение психолого-педагогических инновационных адаптивных условий противостояния стрессам и быстрого восстановления психики повлечет за собой изменения субъектов образовательного процесса.

Резильентность, как качество личности, выступающей субъектом жизнедеятельности, рассматривалась некоторыми учеными, как способность к генерации нового знания путем успешной адаптации различными способами к вызовам, которые угрожают функционированию, выживанию или позитивному развитию индивида [8]. Это предполагает приспособление к реальности, как будущему, способному системно организовать настоящее путем адаптивного конструирования жизнедеятельности в режиме самоорганизации.

В нашем исследовании мы исходим из предположения, что на профессионально-личностное развитие будущего учителя, на становление его как субъекта своей жизнедеятельности решающее влияние оказывает его психологическая устойчивость, умение самостоятельно эффективно организовать свою профессиональную деятельность, способность преодолевать стрессы и сложные профессионально-педагогические и личностные проблемы конструктивным путем и выступать полноценным субъектом учебно-профессиональной деятельности. Отсюда, «субъектная резильентность», как динамическое свойство личности, рассматривается нами как способность субъекта сохранять в условиях неопределенности и нестабильности свою целостность, сопротивляться разрушению профессиональному и личностному. Тем удивительнее, что, несмотря на некоторое количество исследований резильентности, комплексный подход к формированию субъектной резильентности будущего педагога еще не сформулирован.

Таким образом, целью нашего исследования является выработка психолого-педагогических условий формирования субъектной резильентности будущего педагога. Это позволит ответить на вопрос, каким образом можно сформировать эффективного и стрессоустойчивого педагога – субъекта жизнедеятельности, способного самостоятельно строить полноценную жизнь в трудных условиях, развиваться, созидать и планировать на основе осознанного целеполагания. От того, насколько успешно будущий учитель сможет справиться с трудностями, возникающими в процессе своего развития можно будет судить о его профессиональном благополучии, самоэффективности, обеспечивающей улучшение показателей профессиональной деятельности, более ответственное отношение к работе, выбор более приемлемых стилей преподавания, что, определенно, обуславливает высокие академические результаты обучающихся [10].

Изложение основного материала статьи. Понятие резильентности – многомерное, динамическое и мультидисциплинарное. Через феномен резильентности ученые исследуют стрессоустойчивость личности под влиянием всевозможных средовых факторов на личность и на профессиональную деятельность [7, С. 144]; нейробиологию стресса и страха, где резильентность понимается как отсутствие симптомов или сохранение психического здоровья [9, С. 134]; способности индивида к быстрой адаптации в непредсказуемых и трудных жизненных ситуациях.

Феномен резильентности рассматривается с позиций дидактики, как умение учителя справляться с учебными задачами, несмотря на неудачи и профессиональные проблемы, умение противостоять внешним факторам и быстро адаптироваться к новым условиям. Учитель выступает как резильентная личность, способная ощущать себя истинным субъектом своей личностно-профессиональной деятельности в трудных условиях, при этом развиваясь и созидая [7, С. 144; 4, С. 10].

К категории «субъект» мы подходим как к носителю предметно-практической активности и познания, способного осуществлять изменения в других людях и в себе самом; через свои деяния и акты своей творческой самодеятельности, в которых он обнаруживается, проявляется, создается и определяется, что, в свою очередь определяет и формирует его самого [3, С. 83]. Как интегральное качество личности, субъектность развивает направленность человека на совершенствование своего развития. Включение идеи субъектности в профессиональное образование предполагает создание для будущего учителя таких психолого-педагогических условий, которые смогут обеспечить целостность и результативность процесса его личностного и профессионального развития. В контексте формирования субъектной

резильентности педагогическое образование вполне можно представить, как систему трех полей: поле значений, когда рефлексивная среда выступает активным субъектом образовательного процесса, поле ценностей, когда студент выступает субъектом творческой самоактуализации, поле смыслов, когда осуществляется субъектная самореализация. [5, С. 10]. Субъект (студент педагогического вуза) – это самоутверждающаяся, самореализующаяся в образовательном процессе вуза личность, способная к эффективной самоорганизации и саморегуляции своих действий и поступков. При этом, процесс обучения рассматривается как целенаправленный, постоянно корректируемый процесс управления развитием студента и расширения его возможностей. Отсюда, способность будущего педагога быстро восстанавливаться в трудных ситуациях, умение адекватно реагировать на действительность, находить источники силы внутри себя для своего развития, устойчивость к неприятностям, трудностям включает в себя феномен субъектной резильентности. Именно поэтому очень важным представляется нам помочь формированию этого феномена у студентов в период обучения в вузе. Важно подчеркнуть, что резильентность – это не какое-то врожденное качество, а качество, компетенция или умение, которые формируются путем освоения определенных стратегий поведения в ситуациях сложностей и вызовов.

Следовательно, формирование субъектной резильентности в предметном поле профессионального образования, рассматривается нами как метакомпетенция, направленная на развитие у будущих педагогов умений противостоять негативным средовым факторам. Это созвучно пониманию и грамотному использованию в профессиональной деятельности своих сильных сторон и достоинств. Субъектная резильентность педагога отражается в его умении ощущать свою субъектность, опираясь на свой потенциал и способности; в умении взаимодействовать со всеми участниками образовательных отношений, а также в умении адекватно решать профессиональные и личные проблемы в условиях неопределенности.

На основе вышесказанного, нами было проведено исследование по изучению уровня сформированности резильентных характеристик у субъектов учебно-профессиональной деятельности – будущих педагогов, студентов-бакалавров 4 курса, в количестве 58 человек (контрольная группа – 29 человек, экспериментальная группа – 29 человек). Студенты ответили на 20 вопросов анкеты «Я – резильентный педагог». Положительный ответ оценивался в один балл, отрицательный ответ оценивался в ноль баллов. Полученные результаты тестирования можно увидеть в таблице.

Группа	Уровни сформированности субъектной резильентности		
	низкий	средний	высокий
контрольная	20	7	2
	69%	24,1%	7%
экспериментальная	19	8	2
	65,5%	27,5	7%

Полученные данные показывают, что в обеих группах результаты имели очень незначительные различия и соответствуют низкому уровню сформированности субъектной резильентности.

При этом, значение критерия χ^2 составляет 0,031 при числе степеней свободы – 2. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0,05$ составляет 5,991. Можно говорить о статистически не значимой связи факторных и результативных признаков; уровень значимости $p > 0,05$. Уровень значимости $p = 0,985$.

Полученные результаты доказывают необходимость создания таких психолого-педагогических условий, которые способствовали бы развитию резильентных характеристик у будущих учителей.

Студенты контрольной группы обучались в традиционном формате. Для студентов экспериментальной группы в содержание обучения были включен блок занятий, способствующих формированию субъектной резильентности, в рамках учебной дисциплины «Педагогическая психология». Идея интервенции этого блока в учебный процесс была направлена на то, чтобы создавать вокруг субъектов учебно-профессиональной деятельности такую образовательную среду, которая располагала бы субъекта образовательной деятельности к поиску новых конструктивных стратегий разрешения педагогических кризисных ситуаций и тем самым способствовала бы развитию резильентных качеств.

Нами были определены психолого-педагогические условия развития субъектной резильентности, включающие в себя три направления: субъектно-знаниевый, практико-ориентированный и субъектно-рефлексивный. Они представляют собой концептуальную схему совокупного воздействия всех определенных факторов на будущего педагога. Субъектная позиция будущего педагога может проявляться через знания, инициирующие его переход на более качественную ступень; умения, стимулирующие развитие молодых людей, через формируемые личностные качества, способствующие познанию себя, через рефлексию, отражают готовность развитию, путем самоанализа, осознанность и самоэффективность.

Субъектно-знаниевое направление включает в себя определенный объем и качество профессиональных знаний, которые способствуют эффективному взаимодействию педагога со всеми субъектами образовательного процесса.

Практико-ориентированное направление предполагает наличие умений педагогического самоконтроля: анализ и прогнозирование педагогических ситуаций, установления педагогического контакта, что практически обогащает психолого-педагогический инструментарий профессионального опыта субъекта. Психологическим условием осуществления педагогического самоконтроля служит выработка педагогом эмоциональной устойчивости, способности адекватно реагировать на кризисные ситуации, мнения адаптироваться к ним и эффективно выполнять свои профессиональные обязанности. Педагог получает возможность вдумчиво управлять своей эмоциональной сферой и рассматривать сильные нагрузки не как стресс, а как задачу, которую нужно решить.

Под умением анализировать педагогические ситуации мы предполагаем возможность идентификации и понимание причин негативных событий, переживаний и кризисов. Это умение направляет педагога на адекватное и альтернативное решение возникшей проблемы, на позитивный выход из кризисной ситуации, содействует прогнозированию возможных будущие кризисных ситуаций.

Умение педагогического прогнозирования даст возможность субъекту учебно-профессиональной деятельности мыслить на перспективу и двигаться согласно поставленным реалистичным целям. Считаем, что учитель со сформированной субъектной резильентностью, предвидя будущие педагогические события, способен минимизировать педагогические конфликты и найти благоприятные выходы из них. Он никогда не скажет, что он не справится с возникшей проблемой, напротив, будет знать, что с ней он справится в следующий раз.

Установление педагогического контакта – это умение учителя выстраивать долгосрочные и крепкие отношения со всеми участниками образовательных отношений (обучающимися, родителями, администрацией и др.). Резильентный педагог умеет правильно интерпретировать поведение свое и окружающих, способен к командной работе, правильно используя свои сильные стороны и адекватно интерпретируя слабые.

Субъектно-рефлексивное направление включает в себя такие качества, как активность, гибкость, саморефлексия, аналитичность, осознанность, перспективность, самоэффективность. Субъектная активность – есть собственная динамика,

источник преобразования и поддержания своих жизненносмысловых связей. Это интегративное свойство личности, позволяющее вариативно прогнозировать педагогические результаты, рефлексивно влиять на педагогический процесс, анализировать педагогическую ситуацию, прогнозировать перспективы развития этой ситуации. Под самоэффективностью понимается уверенность субъекта в том, что он способен к выполнению педагогической задачи. При этом, резильентность проявляется во взаимодействии разных факторов.

В декларируемом нами блоке операционализировались четыре направления стратегии поведения в кризисных ситуациях через адаптивные, когнитивные, эмоциональные составляющие, минимизирующие последствия негативных педагогических взаимодействий. Первое направление: негативные педагогические ситуации с обучающимися, второе – с родителями обучающихся. Третье – кризисные ситуации с учителями-коллегами. Четвертое направление – кризисные ситуации с администрацией учебного заведения. Выстраивалась работа по четырем направлениям: «Позитивное взаимодействие с обучающимися», «Позитивное взаимодействие с родителями», «Позитивное взаимодействие с учителями-коллегами» и «Позитивное взаимодействие с администрацией учебного заведения». Целостное содержание каждого направления – есть интегративное единство субъектно-знаниевого, практико-ориентированного и субъектно-рефлексивного компонентов, которые, как мы уже отмечали выше, способствуют формированию субъектной резильентности современного педагога.

В содержание практико-ориентированного компонента мы включили такие интерактивные методы, как тренинги, деловые игры и моделирование поведенческих образцов, которые, по нашему мнению, будут способствовать активизации личностных качеств будущего педагога, его погружению в педагогический процесс. Это, в свою очередь, поможет сформировать необходимые установки для позитивного решения кризисной педагогической ситуации. Рекомендуется метод конкретных ситуаций и деловая игра, которые экстраполировались на каждое из четырех направлений. Именно эта интерактивная составляющая выступает симулятором профессиональной педагогической деятельности, задающий контекст возможных кризисных ситуаций.

Выводы. Включение представленных выше психолого-педагогических условий в учебный процесс и в педагогическую практику было направлено на формирование у студента чувства субъектности, т.е. осознание себя полноценным субъектом учебно-профессиональной деятельности в условиях неопределенности. Это даст возможность лучше адаптироваться в профессии и выработать жизнестойкость при взаимодействии со всеми участниками образовательных отношений, получая опыт решения педагогических кризисных ситуаций.

Очевидно, что педагоги с высоким уровнем сформированности субъектной резильентности выходят из кризисных ситуаций быстрее, с наименьшими потерями и транслируют на практике эффективность в профессии. Имитирующие педагогическую деятельность проблемные ситуации, поведенческие модели и деловые игры развивают такие важные для будущего учителя умения, как: самоконтроль, эмоциональную устойчивость, умение анализировать педагогические ситуации, умение педагогического прогнозирования и установления педагогического контакта с всеми участниками образовательных отношений. Эти умения являются, на наш взгляд, ведущими составляющими субъектной резильентности и способствуют развитию таких личностных характеристик, как активность, саморефлексия, самоэффективность, гибкость, работоспособность, стрессоустойчивость.

Повторная диагностика студентов контрольной и экспериментальной групп показала, что проведенная в ходе формирующего эксперимента работа (тренинги, деловые игры, поведенческое моделирование) привела к определенной динамике: увеличение количественно-качественных резильентных показателей. У 27 студентов (46,4%) в экспериментальной группе констатируется повышение уровня сформированности субъектной резильентности с низкого уровня сформированности до среднего; а также у 15 студентов (25,3%) – со среднего уровня до высокого. В контрольной группе значительных изменений не зафиксировано. Значение критерия $\chi^2 = 5.885$. Число степеней свободы равно 2. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$. Уровень значимости $p = 0.053$, т.е. распределения различаются на уровне значимости $p < 0.1$.

Таким образом, можно отметить, что профессиональная подготовка педагога не в полной мере способствует формированию данного феномена, так необходимого для профессии педагога. Важно различать понятия «образование» и «подготовка». Нужно педагога не просто готовить к определенной деятельности. Педагог должен сформироваться, «образовываться» в качестве субъекта учебно-профессиональной деятельности, способного видеть, распознавать, анализировать и разрешать современные педагогические проблемы [6, С. 10].

В нашем исследовании мы представили психолого-педагогические условия формирования субъектной резильентности будущего педагога. Использование в учебном процессе этих условий позволяет нам увидеть «ответ» психики на определенные трудности, возникающие в процессе профессиональной деятельности субъекта. Этот феноменологический процесс помогает нам ответить на вопрос, как же происходит становление педагога-профессионала – эффективного, умеющего анализировать и прогнозировать кризисные педагогические ситуации и успешно их разрешать, не останавливаясь при этом в своем профессиональном и личностном развитии, сохраняя себя как целостную личность и подготавливая себя к будущей педагогической деятельности.

Литература:

1. Валиева, Ф.И. Индивидуально-личностные предпосылки резильентного поведения / Ф.И. Валиева // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. – 2016. – №4. – С. 97-101
2. Звягинцев, Р.С. Личностные характеристики учащихся резильентных и неблагополучных школ: разные дети или разные школы? / Р.С. Звягинцев // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. – 2021. – № 3. – С. 33-61
3. Медведева, Е.В. Становление субъектности студента в образовательном процессе вуза / Е.В. Медведева // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 82-88
4. Райхельгауз, Л.Б. Резильентность образовательных результатов как новый принцип современной дидактики / Л.Б. Райхельгауз // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 4 (109). – С. 8-14
5. Сережникова, Р.К. Трисубъектная дидактика креативного профессионально-педагогического образования / Р.К. Сережникова // Психолого-педагогический журнал «ГАУДЕАМУС». – 2017. – Т. 16. – № 4. – 2017. – С. 9-14
6. Сережникова, Р.К. Личностно-профессиональное становление будущего педагога в пространстве ноосферного образования / Р.К. Сережникова // Психолого-педагогический журнал «ГАУДЕАМУС». – 2016. – Т. 15. – № 2. – С. 9-14
7. Формирование педагогической резильентности будущих учителей в современных условиях / Бароненко Е.А., Быстрый Е.Б., Райсвих Ю.А. [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 3 (51). – С. 140-154
8. Cicchetti, D. Resilience under Conditions of Extreme Stress: A Multilevel Perspective / D. Cicchetti // World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA). – 2010. – Vol. 9. – No 3. – P. 145-154
9. Feldman, R. What is resilience: an affiliative neuroscience approach. World Psychiatry / R. Feldman. – 2020. – 19(2). – P. 132-150

УДК 159.99

доктор педагогических наук, профессор Варданян Юлия Владимировна

Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);

аспирант Камаева Жанна Михайловна

Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье приведен анализ теоретических и эмпирических аспектов исследования стрессоустойчивости студентов, обучающихся в области психологической и психолого-педагогической подготовки. В ней представлено общее определение понятия «стрессоустойчивость», а также выделены ключевые факторы и характерные проявления этого свойства будущих психологов. Авторами обоснована необходимость осуществления пилотажного исследования стрессоустойчивости обучающихся. С одной стороны, это важно для реализации комплексного подхода к психодиагностике внутренних развивающих ресурсов будущих психологов. С другой стороны, эта предпосылка открывает путь для создания психолого-педагогических программ влияния на продуктивное задействование этих ресурсов. Основная цель данного исследования заключается в предварительном выявлении аспектов стрессоустойчивости будущих психологов. Для достижения этой цели использовались такие методы, как анализ научной и методической литературы, а также опрос. Выяснено, что большинство студентов демонстрируют средний и выше среднего уровень субъективного восприятия стресса. Анализ позволил выявить тенденцию: чем выше значения по шкале, тем ниже стрессоустойчивость. Результаты исследования подчеркивают важность более глубокого изучения вопросов стрессоустойчивости будущих психологов в психолого-педагогическом контексте влияния на этот важнейший ресурс их профессионального становления.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, будущий психолог, пилотажное исследование, ресурсы, оптимизация стрессоустойчивости, психолого-педагогическая программа, психолого-педагогические условия.

Annotation. The article provides an analysis of the theoretical and empirical aspects of the study of stress tolerance of students studying in the field of psychological and psychological-pedagogical training. It provides a general definition of such notion as “stress resistance”, as well as highlights the key factors and particular manifestations of this property of future psychologists. The authors substantiate the need for a pilot study of students’ stress resistance. On the one hand, this is important for implementation of an integrated approach to psychodiagnostics of the internal developmental resources of future psychologists. On the other hand, this premise paves the way for creation of psycho-pedagogical programs of influence to the productive use of these resources. The main purpose of this study is to preliminarily identify aspects of stress resistance of future psychologists. To achieve this purpose, such methods as the analysis of scientific and methodological literature, as well as a survey were used. It was found that the majority of students demonstrate an average and above average level of subjective perception of stress. The analysis revealed a trend: the higher the values on the scale are, the lower the stress tolerance is. The results of the study emphasize the importance of a deeper study of the issues of stress resistance of future psychologists in the psycho-pedagogical context of the impact on this most important resource of their professional development.

Key words: stress, stress resistance, future psychologist, pilot study, resources, stress resistance optimization, psycho-pedagogical program, psycho-pedagogical conditions.

Введение. В настоящее время наиболее актуальным считается вопрос о диагностике наличия и оптимизации стрессоустойчивости в рамках подготовки высококвалифицированных кадров в области педагогики и психологии. Это связано с тем, что устойчивость к стрессам является важным качеством для работников в системе отношений «человек-человек» [10], что требует от профессионала способности противостоять множеству вызовов, эмоциональным и профессиональным нагрузкам. Адекватный уровень стрессоустойчивости будущих психологов является важной предпосылкой для успешной работы. Такие специалисты должны уметь эффективно управлять своим стрессом и эмоциями, а также быть готовыми к работе с различными эмоциональными и психологическими проблемами, с которыми они могут столкнуться в процессе своей деятельности. Умение эффективно управлять стрессом и эмоциями поможет им успешно решать задачи в современных динамичных, недостаточно определенных и неоднозначных условиях [1], создавать поддерживающую атмосферу в учебной среде и находить индивидуальный подход при взаимодействии с окружающими. Оценка уровня стрессоустойчивости может помочь будущим психологам понять свои сильные и слабые стороны в данной области, стать важным основанием для развития и совершенствования профессиональных навыков и компетенций.

Следовательно, исследование проблематики устойчивости к стрессу будущих психологов становится актуальным и важным направлением в подготовке специалистов. Это поможет спрогнозировать необходимые ресурсы и психолого-педагогические условия, которые позволят понять способы адаптации будущих психологов к изменяющимся условиям, а также вариации управления собственным эмоциональным состоянием.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе под стрессоустойчивостью принято понимать междисциплинарную, интегративно-системную характеристику, свойство личности, позволяющее перенести нагрузки с минимальными психологическими последствиями, поддержать оптимальную работоспособность и продуктивность деятельности.

Стрессоустойчивость предполагает определенный уровень адаптации к психоэмоциональной ситуации, то есть применение адаптивных механизмов. Такие механизмы могут включать в себя эффективные стратегии решения проблем, позитивное мышление и развитие социальных навыков, которые способствуют поддержанию гармоничных отношений с окружающими. При наличии напряженной ситуации наступает стадия эмоциональной реактивности и отмечаются вегетативные реакции эмоциогенного характера. Если наблюдается адаптация к ситуации, то происходит подавление вегетативных сдвигов, применение саморегуляции в рамках целесообразного поведения. Адаптация может проявляться продуктивно (при высокой стрессоустойчивости) либо деструктивно (при низкой).

В стрессоустойчивости психологов обращается внимание на наличие позитивной Я-концепции в сочетании с активными копинг-стратегиями. Я-концепция способствует выбору адекватных ситуации когнитивных и поведенческих усилий, выступает подпитывающим фактором для адаптивного совладающего поведения [3].

Стрессоустойчивость студентов-будущих психологов связана с другими психологическими чертами и качествами: «локусом» контроля, самооценкой, жизнестойкостью, ценностными ориентациями, установками, эмоциональной саморегуляцией и др. У обучающихся, обладающих внешним локусом контроля, заниженной или неустойчивой самооценкой, низким самоконтролем и неустойчивостью ценностей, наличием иррациональных установок, ниже показатель стрессоустойчивости [8]. Эти студенты часто предпочитают оставаться в пределах собственного комфорта, избегая ситуаций, которые могут вызвать стресс или дискомфорт. Это может проявляться в различных аспектах жизни (от личных отношений до профессиональных обязательств). Страх перед возможными неудачами порой становится решающим фактором при принятии решений. С другой стороны, студенты с высокой стрессоустойчивостью проявляют активность в поиске решений, когда сталкиваются с эмоциональными нагрузками, находят баланс между активным поиском решений и осознанием. Это качество позволяет им не только анализировать ситуацию, но и искать оптимальные пути выхода из нее. Такие студенты чаще всего рассматривают проблемы как временные трудности, что помогает им не заикливаться на негативе и сохранять уверенность в себе. Любая стрессовая ситуация переориентируется с позиции угрожающей на требующую разрешения.

Зачастую будущие психологи неустойчивы по отношению к стрессогенным факторам. Современные исследования свидетельствуют о том, что стресс будущих психологов связан с интеллектуальными признаками, учебными нагрузками, адаптационными трудностями, дисгармонией межличностных отношений. В некоторых исследованиях сделан вывод о том, что среди студентов в наименьшей степени распространен эмоционально-ориентированный копинг, который направлен на поиск социальной поддержки и выражение собственных чувств [4]. В результате накопления отрицательных эмоций формируется стресс и запускается процесс эмоционального выгорания.

Наблюдается заметный прогресс в формировании стрессоустойчивости у студентов на протяжении их обучения, начиная с первого и заканчивая выпускным курсом. Это связано со многими факторами. На первом этапе, когда молодые специалисты только вступают в учебный процесс и новую социальную среду, уровень их устойчивости к стрессу часто бывает низким. Студенты сталкиваются с рядом новых вызовов (таких, как незнакомые предметы, требования к успеваемости, необходимость взаимодействия с сокурсниками и др.), что может вызывать повышенную тревожность и неуверенность. Со временем, накапливая опыт, они становятся более уверенными в себе. К третьему-четвертому курсу студенты уже умеют эффективно управлять своим временем и соотносить учебу с личной жизнью. Углубленное изучение своей специальности помогает им яснее понимать профессиональные цели и задачи, что способствует развитию стойкости к стрессу через освоение методов саморегуляции и адаптации. К выпускному курсу уровень стрессоустойчивости значительно увеличивается. Студенты применяют свои навыки на практике, участвуя в стажировках и проектах, и осознание своих эмоций и их влияния на результаты становится важным аспектом. Те, кто прошел этот путь, обретают не только знания, но и уверенность в своих силах, что существенно улучшает их шансы на успешную карьеру.

Принято оценивать уровень стрессоустойчивости будущих психологов по определенным критериям. Мотивационный компонент выявляется путем оценки потребности в удовлетворении выполняемой деятельности и стремления к мобилизации, когнитивный – уровня мастерства (компетентность), поведенческий – проявления имеющихся знаний для преодоления эмоциогенных ситуаций, ценностно-смысловой – оценки и общего отношения ко всему происходящему, эмоционально-волевой – способности к саморегуляции.

Следовательно, стоит рассмотреть влияние ресурсов, обеспечивающих динамичность процесса формирования профессиональной стрессоустойчивости будущих психологов. Каждый вуз создает определенные профессионально-развивающие ресурсы [2], однако в рамках решаемой психолого-педагогической проблемы нас по преимуществу интересуют те из них, задействованность которых оказывают продуктивное влияние на стрессоустойчивость в процессе обучения и после выпуска из вуза подготовленного психолога. К таким ресурсам относится комплекс факторов (внутренних и внешних), сочетающихся индивидуально для каждого отдельно взятого обучающегося. Внутренние факторы включают такие личностные характеристики, как оптимизм, высокую самооценку и навыки саморегуляции. Внешние факторы, в свою очередь, охватывают поддержку со стороны окружающих, удобное рабочее окружение и среду организации. Все это в комплексе способствует формированию устойчивости к стрессу.

Устойчивость к воздействию профессионального стресса способствует закреплению стрессоустойчивости как личностного ресурса [7], формированию гибкости поведения, компетентности и профессиональной успешности. Рассматриваемый в более широком контексте, этот опыт личности приводит к формированию неких психологических ресурсов, обеспечивающих способность адаптироваться к стрессовым ситуациям [6] и проявлять жизнестойкость [5]. Приобретаемая при этом возможность сохранять внутренний баланс, играющая ключевую роль в учебной деятельности [9], культивируется в дальнейшем (как при построении карьеры, так и в личной жизни будущего психолога).

Одной из ключевых стратегий оптимизации устойчивости студентов к стрессовым ситуациям является своевременное проведение диагностических исследований. Это дает возможность определить уровень стресса студентов и выявить конкретные факторы, влияющие на их психоэмоциональное состояние, а также способствует развитию их осознанности относительно собственных эмоциональных переживаний. Учет индивидуальных особенностей каждого студента помогает разработать более эффективные методы поддержки и укрепления психического здоровья.

Следовательно, стрессоустойчивость становится особенно актуальной в условиях современного мира, где профессиональные вызовы и эмоциональные нагрузки возрастают. Анализ проблем, связанных с управлением стрессом будущих специалистов в области педагогики и психологии, позволяет снизить риск возникновения у них серьезных психоэмоциональных расстройств в будущем. Это раскрывает необходимость выявления уровня стрессоустойчивости для дальнейшего проектирования психолого-педагогической программы его оптимизации.

Для того, чтобы определить специфику проявления рассматриваемой проблемы, был организован опрос. Его цель – предварительное определение проявлений устойчивости будущих психологов к стрессовым ситуациям. Пилотажное исследование было организовано при поддержке девяти вузов: Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева, Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Югорского государственного университета, Российского государственного социального университета, Шадринского государственного педагогического университета, Шуйского филиала Ивановского государственного университета, Академии федеральной службы исполнения наказания России, Пензенского государственного университета, Сахалинского государственного университета. Экспериментальную выборку составили 476 человек, обучающихся по направлениям подготовки Психология и Психолого-педагогическое образование. Возраст участников эксперимента составил от 17 до 46 лет.

Опрос проводился при помощи методики «Шкала воспринимаемого стресса» (С. Коухена и Г. Виллиансона, модификация В.А. Абабкова и др.), далее были обобщены данные и определены содержательные направления для дальнейшего решения проблемы. Выбор методики был обусловлен ее возможностями в оценке субъективной способности воспринимать стресс и адаптироваться к изменяющимся условиям; простотой обработки и получения качественных данных.

Исходя из полученных данных пилотажного исследования, определено, что низкий уровень восприятия стресса представителям данной выборки не свойственен, т. к. эти будущие психологи обладают в основном средним (49%) и выше среднего (51%) уровнями. Хотя не все неприятные ситуации нарушают их эмоциональное состояние, они становятся поводом для глубокого анализа, рефлексии имеющегося опыта по разрешению подобных случаев. Появляющаяся нервозность, подавленность быстро ограничивается надеждой на успех и уверенностью в собственных силах. Эти студенты хорошо осознают, что жизнь полна неожиданностей и в любом недоразумении открываются новые горизонты и возможности. Это придает студентам сил двигаться дальше, справляясь с раздражением и неуверенностью, чувством непреодолимости ситуации. Исследование показывает тенденцию: чем выше показатели по шкале воспринимаемого стресса, тем ниже стрессоустойчивость, поэтому важен поиск психолого-педагогического решения проблемы в системе подготовки психологических кадров.

Выводы. Оптимизация стрессоустойчивости будущих психологов требует комплексного подхода, который включает в себя как проведение предварительной диагностики, так и прогноз психолого-педагогических условий, разработку психолого-педагогической программы.

Проведенное пилотажное исследование показывает, что предварительная оценка уровня стрессоустойчивости среди студентов психологических и психолого-педагогических направлений подготовки может быть весьма полезной для выявления существующих проблем в этой области. Для будущих выпускников вуза, которые регулярно сталкиваются с обилием учебных заданий, ограниченными сроками, экзаменационной сессией и другими учебно-профессиональными задачами, стрессовая ситуация является ожидаемой.

Большинство студентов, готовящихся стать психологами, демонстрируют уровень воспринимаемого стресса средний и выше среднего, что является важной характеристикой для дальнейшего анализа стрессоустойчивости. Это поможет понять механизмы саморегуляции, используемые студентами, а также выявить их сильные и слабые стороны и определить направления для развития необходимых навыков, способствующих эффективному управлению стрессом в процессе их профессиональной подготовки.

Полученные результаты пилотажного исследования подтверждают наличие дефицитов и важность более глубокого изучения вопросов стрессоустойчивости будущих психологов в психолого-педагогическом контексте влияния на этот важнейший ресурс их профессионального становления. Намечены дополнительные тестирования и опросы с целью выяснения причин, влияющих на уровень стрессоустойчивости студентов, анализа детерминирующих ситуаций, внутренних реакций и стратегий адаптации. Это станет надежной основой для создания обоснованной психолого-педагогической программы, направленной на оптимизацию стрессоустойчивости как внутреннего развивающего ресурса будущих психологов, продуктивно влияющего на качество образовательного процесса и предстоящей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Варданян, Ю.В. Первичная диагностика и психолого-педагогическая характеристика стрессоустойчивости будущих психологов / Ю.В. Варданян, Ж.М. Камаева // Учебный эксперимент в образовании. – 2024. – № 4(112). – С. 16-26
2. Варданян, Ю.В. Профессионально-развивающие ресурсы научно-образовательного комплекса / Ю.В. Варданян, Т.И. Шукшина // Высшее образование в России. – 2012. – № 5. – С. 73-79
3. Гаркуша, Н.В. Роль стрессоустойчивости в профессиональном становлении будущих педагогов-психологов / Н.В. Гаркуша, О.Б. Дутчина, Г.Ю. Колесникова // Перспективы науки. – 2021. – № 2(137). – С. 105-107
4. Ельникова, О.Е. Стрессоустойчивость как показатель психологической готовности к профессиональной деятельности современной молодежи / О.Е. Ельникова, Л.Ю. Комлик, И.В. Фаустова // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 4(70). – С. 496-511
5. Ермакова, Е.С. Совладающее поведение, жизнестойкость, стрессоустойчивость и депрессия студентов вуза / Е.С. Ермакова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 142-159
6. Зяткова, Е.О. Психологические ресурсы стрессоустойчивости и жизнестойкости студентов в контексте психического здоровья / Е.О. Зяткова, И.Я. Стоянова, Н.А. Бохан // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 5(195). – С. 483-487
7. Исследование личностных ресурсов стрессоустойчивости студентов медицинского колледжа / Т.В. Савинова, Н.А. Вдовина, П.В. Новиков, И.А. Торопцева // Учебный эксперимент в образовании. – 2024. – № 4(112). – С. 27-37
8. Кацero, А.А. Стрессоустойчивость и степень выраженности иррациональных установок студентов на начальном и завершающем этапах обучения в вузе / А.А. Кацero // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. – 2021. – № 2. – С. 100-103
9. Поветьев, П.В. Факторы стрессоустойчивости в процессе учебной деятельности студентов высших учебных заведений / П.В. Поветьев // Международный журнал медицины и психологии. – 2022. – № 7(5). – С. 18-25
10. Филиппченкова, С.И. Психологические детерминанты формирования профессионального стресса в организации / С.И. Филиппченкова, Е.В. Балакшина // Вестник Тверского государственного университета. – Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 2(55). – С. 76-82

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Дворцова Елена Валерьевна
 Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального
 государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
 образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
студент Алексахова Оксана Евгеньевна
 Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального
 государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
 образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗИ СКЛОННОСТИ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ СОТРУДНИКОВ ЧАСТНОЙ ОХРАННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена проблематике особых требований, предъявляемых к психике субъекта труда охранной деятельности и предполагающих высокую нормативность поведения и развитых эмоционально-волевых качеств, которые могут выступить в качестве аспектов, препятствующим возникновению и развитию девиаций. Описываются результаты психологического анализа профессиональной деятельности сотрудников частных охранных предприятий, операционализированы явления склонности к отклоняющимся формам поведения, эмоционально-волевым профессионально важным качествам, а также приведены результаты корреляционного анализа. Достижение цели исследования осуществлялось путем использования теоретического изучения научных источников, профессиографического анализа деятельности, психодиагностического тестирования, математико-статистической обработки данных (коэффициент корреляции Пирсона). Определено, что чем выше инициативность, тем выше склонность к агрессивному поведению ($p \leq 0,05$); чем выше настойчивость, тем ниже склонность к аддиктивному поведению ($p \leq 0,05$); чем выше понимание эмоций ($p \leq 0,05$) и управление ими ($p \leq 0,05$), тем ниже склонность к самоповреждающему поведению; чем выше понимание эмоций ($p \leq 0,01$), межличностный ($p \leq 0,05$) и общий эмоциональный интеллект ($p \leq 0,05$), тем ниже склонность к агрессивному поведению.

Ключевые слова: сотрудники частных охранных организаций, эмоционально-волевые профессионально важные качества, склонность к девиантному поведению.

Annotation. The article is devoted to the problem of special requirements imposed on the psyche of the subject of labor security activities and implying high normativity of behavior and developed emotional-volitional qualities that can act as aspects that prevent the emergence and development of deviations. The results of psychological analysis of the professional activities of employees of private security companies are described, the phenomena of tendency to deviant forms of behavior, emotional-volitional professionally important qualities are operationalized, and the results of correlation analysis are presented. The goal of the study was achieved through the use of theoretical study of scientific sources, professionographic analysis of activity, psychodiagnostic testing, mathematical and statistical data processing (Pearson correlation coefficient). It was determined that the higher the initiative, the higher the tendency to aggressive behavior ($p \leq 0.05$); the higher the persistence, the lower the tendency to addictive behavior ($p \leq 0.05$); the higher the understanding of emotions ($p \leq 0.05$) and their management ($p \leq 0.05$), the lower the tendency to self-harming behavior; the higher the understanding of emotions ($p \leq 0.01$), interpersonal ($p \leq 0.05$) and general emotional intelligence ($p \leq 0.05$), the lower the tendency to aggressive behavior.

Key words: employees of private security organizations, emotional-volitional professionally important qualities, tendency to deviant behavior.

Введение. В силу высокой ответственности, социальной значимости и обеспечения безопасности организаций и ее сотрудников профессия сотрудников частных охранных предприятий предъявляет особые требования к психике своего субъекта труда. Эффективная реализация заданных трудовых действий предполагает соблюдение строгой дисциплины, обеспечению установленных правил безопасности и обладание высокой нормативностью поведения. Указанные требования могут обеспечиваться личностными качествами, среди которых особое место принадлежит различным склонностям, в т.ч. к девиантным формам поведения, отсутствие которых представляет высокую необходимость для профессиональной деятельности сотрудников, чья деятельность связана с обеспечением безопасности. Одним из важных аспектов личности, который может выступать аспектом, препятствующем выражению склонности к отклоняющемуся поведению, является эмоционально-волевая сфера. В современном научном мире называется противоречие между особыми требованиями к психике субъекта труда охранных предприятий, предполагающих отсутствие склонностей к отклоняющемуся поведению, и недостатком эмпирических исследований о эмоционально-волевых профессионально важных качествах у сотрудников частного охранного предприятия, которые могут выступать препятствующими факторами первых.

Объектом нашей работы стала профессиональная деятельность сотрудников частной охранной организации. В качестве предмета мы определили взаимосвязь склонности к отклоняющемуся поведению с эмоционально-волевыми профессионально важными качествами у сотрудников частного охранного предприятия. Было выдвинуто предположение о том, что между склонностью к отклоняющемуся поведению и эмоционально-волевыми профессионально важными качествами у сотрудников частного охранного предприятия существует взаимосвязь, а именно: чем выше саморегуляция, выдержка, общий эмоциональный интеллект, тем ниже склонность к преодолению норм и правил, агрессивному и аддиктивному поведению.

Для проверки выдвинутой гипотезы мы использовали теоретический анализ научной литературы, профессиографический анализ деятельности, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (коэффициент корреляции Пирсона). Для получения эмпирического материала использовались такие психодиагностические методики, как «Определение склонности к отклоняющемуся поведению», А.Н. Орел; «Склонность к девиантному поведению», Э.В. Леус, А.Г. Соловьев; «Волевые качества личности», М.В. Чумаков; «Тест эмоционального интеллекта», Д.В. Люсин.

Выборку исследования составили 36 сотрудников частного охранного предприятия ООО ЧОП «Интерлок-ЗСМК». Преобладающее количество респондентов в выборке являются женщинами (75%), находятся в периоде средней зрелости – от 45 до 60 лет (56%), и имеют стаж работы от 5 до 10 лет (45%).

Изложение основного материала статьи. Охранная деятельность характеризуется высокой степенью проблемных ситуаций и напряженностью труда, что обуславливается наличием риска для жизни и здоровья сотрудников частного охранного предприятия, а также частым контактом с разнообразным контингентом граждан. Данные особенности профессии предъявляют требования к развитым эмоционально-волевым качествам и высокой нормативности,

правомерности поведения, отраженные в отсутствии девиантных поведенческих форм у рассматриваемого субъекта труда [6; 8].

Первые идеи об отклоняющихся формах поведенческой активности можно обнаружить в трудах Ч. Ламброзо. Ученый предпринимал попытки описать и классифицировать индивидов, преступивших закон, по поведенческим и внешним критериям, сформировав определенный портрет специфичной личности. Позднее, с развитием социологических и психологических наук, проблемам поведения, нарушающим порядок и характеризующимся негативными последствиями, уделяли много внимания Э. Дюркгейм, Г. Зиммель, А. Кетле, Р. Мертон, П. Сорокин, Г. Тард и др. [7]. Большой вклад в определение девиантного поведения был внесен А. Козном – поведение, идущее вразрез с закрепленными и установленными в социуме ожиданиями внутри социальной системы. Наличие высокой степени индивидуальной активности субъекта на реализацию соответствующей формы поведенческой активности, характеризующийся негативными оценками и дезадаптацией в обществе, как пишет Е. В. Змановская, выражается в виде склонности к отклоняющемуся поведению [5]. Согласно А.Н. Орлу, склонность к отклоняющемуся поведению трактуется как готовность личности осуществлять определенные формы отклоняющегося поведения [1]. Согласно Российскому исследователю Э.В. Леусу, склонность к отклоняющемуся поведению подразумевает проявление предрасположенности индивида к любым поступкам и действиям, которые не соответствуют установленным нормам [9]. К наиболее распространенным формам отклоняющегося поведения относятся нарушение устоявшихся норм и правил в группе, различные виды аддиктивного поведения, саморазрушающее поведение, проявление агрессии и насилия, делинкентное поведение.

Большой вклад в становление эмоционально-волевой сферы личности как самостоятельного явления принадлежит философу Б. Спинозе. Мыслитель описывал идеи, в которых отражается его понимание эмоционально-волевой сферы как существование факта переживания человеком аффектов и подразумевал под ними определенные состояния человека, увеличивающие или уменьшающие его способность осуществлять деятельность, а также благоприятствующие или ограничивающие ее. Идею о единстве эмоциональных и волевых процессов в психике предложил научному миру немецкий психолог В. Вундт. В трудах ученого обнаруживаются мысли о понимании способности человека сознательно контролировать собственным поведением на основе переживаемых эмоциональных реакций и чувств [3]. Отечественными психологами в середине XX века активно развиваются идеи В. Вундта о взаимосвязи эмоциональных и волевых процессов. С.Л. Рубинштейн описывает тесную связь эмоций и воли, определяя таким образом эмоционально-волевую сферу личности – совокупность эмоциональных и волевых процессов человека, обеспечивающих осознание потребностей и контроль поведения для их удовлетворения. Л. С. Выготским эмоциональные и волевые процессы также рассматривались в единстве друг с другом, на основе чего ученый предлагает понимать эмоционально-волевую сферу личности как регуляторный механизм высших психических процессов человека для обеспечения регуляции деятельности и поведения. Согласно М.В. Чумакову, рассматриваемое явление как механизм психической регуляции деятельности в конкретных условиях, состоящий из скоординированных взаимодействий эмоциональных и волевых процессов. Эмоционально-волевая сфера человека формируется и реализуется, как уточняет автор, в разного рода деятельности, социальном взаимодействии, в течение всей жизни человека [10].

На основе понимания эмоционально-волевой сферы личности, современными исследователями в области психологии труда принято рассматривать отдельные характеристики данной сферы, обеспечивающие успешность освоения профессиональных знаний и компетенций. В психологической литературе обнаруживается категория эмоционально-волевых профессионально важных качеств. А.Г. Ермаковым уточняется, что эмоционально-волевые профессионально важные качества являются необходимой частью особенностей личности, отражающих ее эмоционально-волевую сферу, и которые обеспечивают регуляцию и устойчивость поведения на протяжении всего процесса профессионализации субъекта [4]. Как пишут Российские авторы Н.А. Гончарова и О.А. Жидкова, понимание эмоционально-волевых важных в профессиональной среде качеств личности в настоящее время согласуется с концепцией эмоционального интеллекта [2]. Большой вклад в изучение эмоционального интеллекта вносит отечественный исследователь Д.В. Люсин. Исследователь предлагает следующую трактовку понятия «эмоционального интеллекта» – способность к пониманию своих и чужих эмоций и управление ими.

На первом этапе эмпирической части исследования была осуществлена оценка склонности к отклоняющемуся поведению у сотрудников частного охранного предприятия. В результате диагностики было выявлено преобладание в выборочной совокупности респондентов с низкой склонностью к преодолению норм и правил (62%; $46,11 \pm 13,88$), агрессивному поведению (64%; $46,94 \pm 8,92$) и средней склонностью к аддиктивному поведению (58%; $55,08 \pm 13,11$) по методике А.Н. Орла; а также средней склонностью к аддиктивному поведению (47%; $13,14 \pm 4,72$) и низкой склонностью к агрессивному поведению (67%; $10,28 \pm 2,83$) по методике Э.В. Леуса, А.Г. Соловьева. Обследуемые характеризуются соблюдением установленных норм и правил в обществе, могут требовать от окружающих строгого соблюдения правил безопасности во время охранной деятельности, а также сохраняют дисциплинированность поведения, придерживаются установленных инструкций. имеют предрасположенность к употреблению веществ или проявлению зависимого поведения, что может быть инструментом для снижения имеющейся степени напряжения, возникающий в ходе охранной деятельности. А также они характеризуются наличием уравновешенности поведения, стремлением к мирному урегулированию конфликтов, сохранению адекватного межличностного взаимодействия.

В результате изучения эмоционально-волевых профессионально важных качеств были сформированы следующие выводы. Преобладающее количество респондентов характеризуются средней выдержкой (67%; $5,08 \pm 1,52$) и волевой саморегуляцией (61%; $5,57 \pm 0,21$) по методике М. В. Чумакова; средним эмоциональным интеллектом (63%; $11,50 \pm 2,66$) по методике Д.В. Люсина. Сотрудники охранной организации могут сознательно и эффективно контролировать свои эмоциональные реакции и побуждения в процессе наблюдения за объектом и взаимодействия с сотрудниками или посетителями, терпеливо выдерживать профессиональные нагрузки, длительное время сохранять наблюдение за объектом. Но также у охранников может проявляться вспыльчивость в особо острых ситуациях, у них может снижаться самообладание, может наблюдаться ригидность в поведении. А также респонденты выборочной совокупности обладают высокой осознанностью в выполняемой деятельности, они ответственно относятся к заданным трудовым функциям, сохраняют оптимальную активность и напряженность для обеспечения безопасности на объекте, могут проявлять настойчивость при реализации контрольно-пропускного режима, инициативность в контактах для уточнения информации, либо сомневаться в своих решениях, перекладывать ответственность на других и проявлять вспыльчивость в конфликтных ситуациях. Большая часть респондентов обладает умением понимать эмоции, оценивать условия межличностного взаимодействия и соответствующие им реакции у собеседника, а также умением контролировать собственное поведение и использовать эмоциональную информацию для выполнения требований безопасности от посетителей и сотрудников охраняемой организации. Такие охранники могут сохранять доброжелательность и вежливость, но после участия в конфликтных или нестандартных ситуациях возможны ошибки в понимании переживаемых или наблюдаемых эмоций, на

основе чего может проявляться отреченность от интенсивного контакта с другими людьми, раздражительность или грубость в общении при реализации контрольно-пропускного режима.

На заключительном этапе эмпирической части исследования был проведен корреляционный анализ взаимосвязи склонности к отклоняющемуся поведению с эмоционально-волевыми профессионально важными качествами у сотрудников частного охранного предприятия. Для анализа взаимосвязи между исследуемыми явлениями были определены критические значения: $r_{крит} = 0,329$, $p \leq 0,05$; $r_{крит} = 0,424$, $p \leq 0,01$.

Между инициативностью по методике М. В. Чумакова и склонностью к агрессивному поведению по методикам А. Н. Орла ($r_{эм} = 0,351$, $p \leq 0,05$) и Э. В. Леуса ($r_{эм} = 0,385$, $p \leq 0,05$) имеется прямая взаимосвязь. Чем выше инициативность, тем выше склонность к агрессивному поведению у сотрудников частного охранного предприятия. Сотрудники охранных предприятий во время выполнения служебных обязанностей сохраняют напряжение для обеспечения безопасности на охраняемом объекте. Длительное поддержание напряжения для проявления инициативы при реализации контрольно-пропускного режима или взаимодействии с различными людьми может закреплять подозрительность, обуславливать нервозность, что проявляется в склонности к проявлению агрессивных форм поведения.

Обнаружены обратные взаимосвязи между настойчивостью по методике М. В. Чумакова и склонностью к аддиктивному поведению по методикам А. Н. Орла ($r_{эм} = -0,33$, $p \leq 0,05$) и Э. В. Леуса ($r_{эм} = -0,36$, $p \leq 0,05$). Чем выше настойчивость, тем ниже склонность к аддиктивному поведению у сотрудников частного охранного предприятия. Сохранение уверенности и спокойствия при столкновении с нестандартными ситуациями во время обеспечения безопасности на охраняемом объекте, а также поддержание намерений в собственных действиях, может определять возможность для самореализации и обеспечивать убежденность у охранников в собственных силах, необходимых для сопротивления трудностям.

Имеются обратные взаимосвязи между управлением эмоциями по методике Д. В. Люсина и склонностью к самоповреждающему поведению по методикам А. Н. Орла ($r_{эм} = -0,38$, $p \leq 0,05$) и Э. В. Леуса ($r_{эм} = -0,33$, $p \leq 0,05$). А также обратные связи между пониманием эмоций по методике Д. В. Люсина и склонностью к самоповреждающему поведению по методикам А. Н. Орла ($r_{эм} = -0,38$, $p \leq 0,05$) и Э. В. Леуса ($r_{эм} = -0,36$, $p \leq 0,05$). Чем выше понимание эмоций и управление ими, тем ниже склонность к самоповреждающему поведению у сотрудников частного охранного предприятия. Наличие развитых способностей к осознанному управлению и точному пониманию эмоций могут выступать важным ресурсом в преодолении сотрудниками охранных предприятий различных трудностей, они определяют причины их возникновения, на основе чего высоко оценивают собственную жизнь, здоровье, не прибегают к риску и опасным действиям, могут рассудительно относиться к нестандартным ситуациям, что обуславливает отсутствие соматизации негативных эмоциональных реакций, в частности, и склонности к аутоагрессивному поведению, в общем.

Между пониманием эмоций по методике Д. В. Люсина и склонностью к агрессивному поведению по методикам А. Н. Орла ($r_{эм} = -0,45$, $p \leq 0,01$) и Э. В. Леуса ($r_{эм} = -0,57$, $p \leq 0,01$) имеется обратная взаимосвязь. А также имеется обратная взаимосвязь между межличностным эмоциональным интеллектом по методике Д. В. Люсина и склонностью к агрессивному поведению по методикам А. Н. Орла ($r_{эм} = -0,34$, $p \leq 0,05$) и Э. В. Леуса ($r_{эм} = -0,33$, $p \leq 0,05$); обнаружилась обратная взаимосвязь между общим показателем эмоционального интеллекта по методике Д. В. Люсина и склонностью к агрессивному поведению по методикам А. Н. Орла ($r_{эм} = -0,39$, $p \leq 0,05$) и Э. В. Леуса ($r_{эм} = -0,36$, $p \leq 0,05$). Чем выше понимание эмоций, межличностный и общий эмоциональный интеллект, тем ниже склонность к агрессивному поведению у сотрудников частного охранного предприятия. Наличие развитой способности к идентификации эмоций у других людей и причин, их обуславливающих, а также внешних проявлений переживаний может способствовать использованию сотрудниками охранных предприятий эмоциональной информации для адаптации собственного поведения к ситуациям межличностного взаимодействия. Во время выполнения охранных функций и соблюдения безопасности на объекте сотрудники частных охранных организаций могут тщательно анализировать внешний вид, поведенческие особенности граждан, что необходимо для определения подозрительных лиц и правонарушителей, на основе чего они могут проявлять активность поведенческих реакций таким образом, чтобы вовремя отреагировать на нестандартные ситуации или разрешить трудности межличностного взаимодействия мирным способом. Для этого им необходимо поддерживать сознательный контроль собственного поведения и реакций, что определяет низкую склонность охранников к проявлению жестокости и насилия.

Выводы. Гипотеза исследования о том, что между склонностью к отклоняющемуся поведению и эмоционально-волевыми профессионально важными качествами у сотрудников частного охранного предприятия существует взаимосвязь, а именно: чем выше саморегуляция, выдержка, общий эмоциональный интеллект, тем ниже склонность к преодолению норм и правил, агрессивному и аддиктивному поведению, подтвердилась частично. Чем выше общий эмоциональный интеллект, тем ниже склонность к агрессивному поведению. Гипотеза не подтвердилась в части о том, что чем выше саморегуляция, выдержка, общий эмоциональный интеллект, тем ниже склонность к преодолению норм и правил и аддиктивному поведению.

Полученные результаты исследования являются основой для разработанных практических рекомендаций для психологов и сотрудников частных охранных предприятий, направленных на профилактику склонности к отклоняющемуся поведению и развитие эмоционально-волевых профессионально важных качеств личности у субъекта труда. А также результаты исследования могут использоваться специалистами-психологами для разработки коррекционно-развивающих мероприятий в сфере охранной деятельности, при отборе и диагностике персонала.

Дальнейшее направление исследования рассматриваемой проблематики предполагает проведение факторного анализа для изучения аспектов, имеющих важность в профилактике склонностей к отклоняющимся формам поведения у сотрудников частных охранных предприятий, а также формирование коррекционно-развивающих программ, направленных на эмоционально-волевые качества сотрудников частных охранных организаций, и исследование их эффективности путем сравнительного анализа.

Литература:

1. Брук, Ж.Ю. Склонность к отклоняющемуся поведению и субъективное благополучие у подростков / Ж.Ю. Брук, Г.В. Кухтерина, О.А. Мальцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-3. – С. 415-419
2. Гончарова, Н.А. Эмоционально-волевая регуляция как условие обеспечения надежности деятельности сотрудников ОВД / Н.А. Гончарова, О.А. Жидкова // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2017. – № 3 (70). – С. 11-15
3. Дудаль, Н.Н. Психология. Эмоционально-волевая сфера : практическое пособие / Н.Н. Дудаль. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2017. – 36 с.
4. Ермаков, А.Г. Эмоционально-волевые качества сотрудника ОВД как основа формирования компетенций / А.Г. Ермаков, А.А. Штепа // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии (Васильевские чтения-2020). Материалы международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург. – 2020. – С. 188-190

5. Змановская, Е.В. Современная российская девиантология: история, методология, социальные вызовы и актуальные тенденции / Е.В. Змановская // Российский девиантологический журнал. – 2021. – № 1 (1). – С. 12-23
6. Зубков, В.И. Методика отбора персонала в частной охранной организации: взгляд социолога / В.И. Зубков // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2021. – № 3. – С. 186-207
7. Карелина, А.В. Социально-педагогические аспекты в изучении отклоняющегося поведения несовершеннолетних / А.В. Карелина, О.Ю. Ананьин // Парадигма современной науки глазами молодых. Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции, посвященной памяти основателей филиала Т.Ж. Атжанова и А.М. Роднова. – Костанай. – 2021. – С. 574-577
8. Колосова, Н.В. Проблемы правовой и профессиональной подготовки и обучения сотрудников частных охранных организаций в России / Н.В. Колосова, А.В. Якутин, О.Л. Якутина // Международная научно-практическая конференция, посвященная памяти профессора В.М. Курицына. Сборник научных трудов. – Москва. – 2022. – С. 110-115
9. Нагорнова, А.Ю. Проблема отклоняющегося поведения в современном образовании: монография / А.Ю. Нагорнова, А.П. Андруник, Ю.А. Клейберг и др. – Ульяновск: Издательство «Зебра», 2018. – 180 с.
10. Чумаков, М.В. Эмоционально-волевая сфера личности: учебное пособие для вузов / М.В. Чумаков. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 106 с.

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Зекерьяев Руслан Ильвисович
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университета имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БАРЬЕРОВ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ К ВЫБОРУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

Аннотация. В статье проведен теоретический анализ литературы, посвященной феномену готовности выбора педагогической профессии. Выявлено отношение молодежи к работе в сфере образования, проанализированы их взгляды на сложности в работе педагога. Также определены качества, способствующие и препятствующие выбору абитуриентами педагогической профессии. Предложена модель преодоления психологических барьеров готовности молодежи к выбору педагогической профессии, состоящая из таких компонентов как повышение квалификации, тренинги и мастер-классы, школьные мероприятия. Выдвинуто предположение о том, что комплексная реализация данных элементов может способствовать повышению коммуникативной компетентности участников образовательного процесса и позитивно изменить отношение молодежи к сфере педагогической деятельности.

Ключевые слова: молодежь, педагогическая профессия, готовность выбора педагогической профессии, барьеры готовности, модель преодоления барьера готовности.

Annotation. The article provides a theoretical analysis of the literature devoted to the phenomenon of readiness to choose a teaching profession. Revealed the attitude of young people to work in the field of education, analyzed their views on the difficulties in the work of a teacher. Identified the qualities that promote and hinder the choice of a teaching profession by applicants. Proposed a model of overcoming the psychological barriers of youth's readiness to choose a teaching profession, consisting of such components as advanced training, master classes and school events. Suggested that the integrated implementation of these elements can contribute to improving the communicative competence of participants in the educational process and positively change the attitude of young people to the field of teaching.

Key words: youth, teaching profession, willingness to choose a teaching profession, barriers to readiness, model of overcoming the barrier of readiness.

Введение. В современном мире проблема дефицита квалифицированных учителей в школах приобретает все большую актуальность вызывает серьезные опасения не только у специалистов в сфере образования, но и всего социума в целом. По данным Министерства Образования РФ по состоянию на 2024 год в стране отмечается нехватка около 250 тысяч педагогов, что, в свою очередь, не только негативно влияет на качество образования, но и перегружает работающих учителей. Все это приводит к возникновению проблем в образовательном процессе и отрицательно влияет на воспитание молодого поколения в целом. Несмотря на важность и социальную значимость профессии педагога и ее роль в формировании сознания молодежи и создании гармоничного общества в целом, все меньшее число абитуриентов стремится поступать в высшие учебные заведения на специальности, связанные со сферой педагогики. На данном этапе развития научной мысли существует большое число исследований, посвященных факторам, препятствующим выбору молодежи педагогической профессии. Однако вместе с тем остается недостаточно изученным психологический аспект данного вопроса, связанный с особенностями восприятия абитуриентами личности педагога в учебном процессе.

Целью статьи является выявление психологических особенностей барьеров готовности молодежи к выбору педагогической профессии.

Изложение основного материала статьи. Изучением особенностей готовности молодежи к выбору педагогической профессии посвящено большое количество исследований. Ряд ученых отмечал, что фактором, обуславливающим формирование готовности к выбору педагогической профессии, является консолидация учреждений среднего и высшего образования с привлечением государственных органов, просветительских объединений и культурных организаций. Результатом такого взаимодействия становится открытие профильных классов со специализированной психологической и педагогической подготовкой, создание «сетевых» сообществ допрофессионального педагогического образования, онлайн курсы педагогической направленности. В качестве дополнительных мер исследователи выделяли также организацию олимпиад по дисциплинам психолого-педагогического цикла, проведение конкурсов педагогического мастерства среди учащихся старших классов, прохождения старшеклассниками практики в организациях дошкольного и начального образования и т.д. [2; 8].

Исследователи выявляли, что большую роль в выборе педагогической профессии играет наставничество. По их мнению, склонность к работе в данной сфере деятельности у учащихся часто замечают сами учителя, а затем оказывают им поддержку в более глубоком изучении предметов, знание которых требуется для поступления и обучению в педагогических ВУЗах. Также таким обучающимся наставники предлагают участие в организации и проведении внеурочных занятий, а также оказывают им поддержку морально-психологического характера в процессе профессионального становления. Ученые отмечали, что институт наставничества отличается более высокой скоростью передачи и формирования профессиональных

компетенций, нежели использование традиционных методов (учебники, методические пособия и т.д.). Данный феномен также обладает рядом таких свойств как: непосредственная передача опыта «человек – человек», доверительные отношения между учащимся и его наставником, взаимообогащение знаниями и передача опыта между участниками процесса [5; 9].

Одним из важных условий ориентации учащихся на выбор педагогической профессии ученые считают организацию систематической, планомерной работы, нацеленной на повышение уровня профессиональной мотивации. Для этого исследователи предлагают использовать исследовательскую деятельность и проектную работу при изучении предметов педагогического и психологического направлений; использовать на занятиях интерактивные методы обучения, такие как имитационные игры, кейс-задачи, мозговые штурмы и т.д.; принятие участия в конкурсах мастерства в сфере педагогики и т.д. Не менее важным, по мнению исследователей, является также вовлечение обучающихся в волонтерскую педагогическую деятельность и направление их на практику в ведущие образовательные организации [1; 3].

Ряд ученых, отмечал, что одной из важнейших составляющих готовности к выбору педагогической профессии является психологический компонент, состоящий из комплекса деятельностно-важных качеств, которые мотивируют и направляют рабочий процесс педагога. Несмотря на большое количество общих черт с другими профессиями, работа учителя обладает рядом особенностей. Одной из таких является то, что объект процесса обучения (коллектив учащихся) отличается активностью, стремится к взаимодействию с педагогом, проявляет креативность и обладает потенциалом к саморазвитию. Вместе с этим, классный коллектив поддается педагогическому воздействию, направленного на формирование его ценностей, мотивов и моделей поведения. Также учебная деятельность отличается динамичным характером, из-за чего ситуация обучения может периодически меняться и требовать от учителя оперативного реагирования и адаптации к новым условиям [6; 7].

Учеными особое внимание в структуре готовности к выбору педагогической профессии уделяется ее мотивационно-ценностной составляющей, которая не только побуждает учащихся к достижению успехов в процессе обучения и профессиональной практике, но и определяет особенности ценностной сферы, способствующие успешной педагогической деятельности. Данный компонент также определяет потенциал обучающегося к решению учебных задач, приближенных к реальным ситуациям педагогической деятельности, а после окончания обучения – способность заниматься соответствующей профессиональной деятельностью. Мотивационно-ценностная составляющая позволяет выявить степень соответствия педагогической деятельности личностной системе ценностей и мотивов учащегося, высокий уровень которой способствует успешной адаптации к новым или неопределенным ситуациям в решении профессиональных задач [4; 10].

Несмотря на большое количество исследований, посвященных готовности молодежи к выбору педагогической профессии, недостаточно изученным остается психологический аспект данного вопроса, связанный с особенностями восприятия абитуриентами личности педагога в учебном процессе.

Эмпирическую базу исследования составили 350 респондентов (учащиеся 10-11 классов общеобразовательных школ Республики Крым), отобранные методом случайных проб. В качестве основного диагностического инструмента выступила авторская исследовательская анкета, состоявшая из 16 открытых вопросов (объем ответа и содержательность не ограничены), нацеленных на выяснение отношения к различным аспектам работы в сфере школьного образования. Методами исследования выступили контент-анализ и частотный анализ.

На первом этапе было проанализировано отношение учащихся к профессии педагога (Рисунок 1).

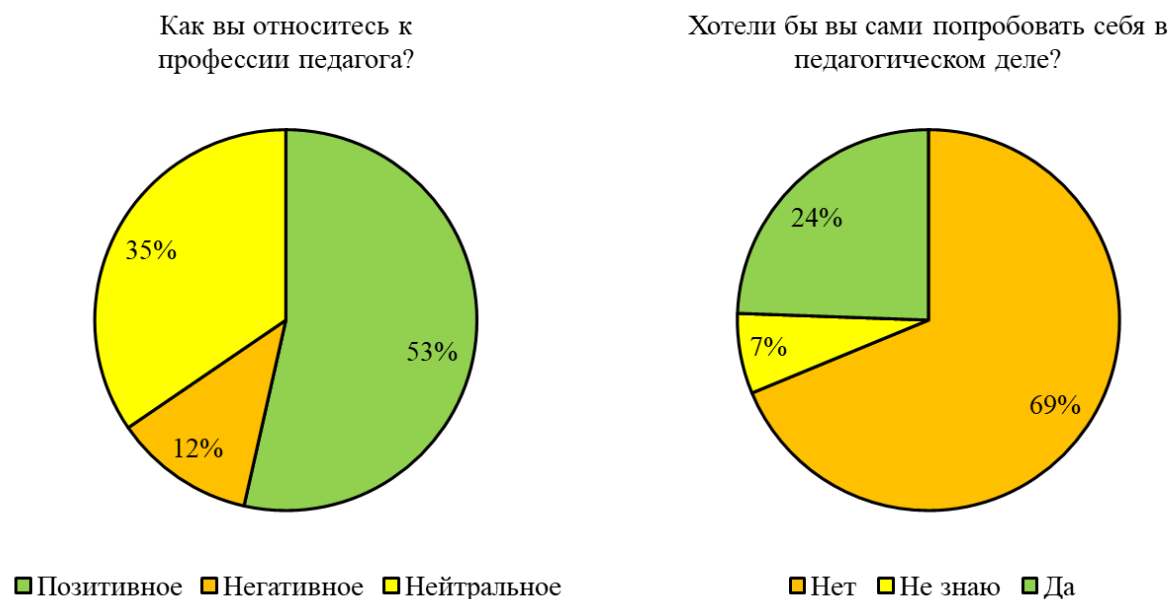


Рисунок 1. Общее отношение респондентов к профессии педагога

Из рисунка 1 видно, что у большинства опрошенных (53%) выражено позитивное отношение к работе педагога. Однако вместе с этим лишь небольшая часть (24%) респондентов рассматривает свою профессиональную реализацию в сфере образования. Можно предположить, что это явление наблюдается потому, что наряду с положительным отношением к работе в педагогической сфере, у опрошенных абитуриентов существуют психологические барьеры, из-за которых мотивация работы в школе снижается.

На втором этапе в ходе поиска барьеров, препятствующих выбору педагогических профессий были проанализированы выделенные респондентами сложности, с которыми, по их мнению, может столкнуться учитель в ходе своей работы (Рисунок 2).

С какими сложностями может столкнуться педагог в своей работе?



Рисунок 2. Сложности в работе учителя

Из рисунка 2 видно, что самой часто обозначаемой опрошенными проблемой (77%) являются конфликты с учащимися в учебно-воспитательном процессе. Инетнциональными характеристиками ответов респондентов являются: «выгорание», «стресс», «дети с плохим поведением», «конфликты в классе», «недопонимание», «непослушание детей», «плохое поведение» [учеников] и т.д. В небольшом количестве ($\approx 8\%$) была обозначена такая трудность как стресс и эмоциональное выгорание. Среди прочих ответов респондентов встречались прочие варианты (низкий уровень зарплат, работа с документацией, конфликты с руководством и т.д.), однако их суммарное количество не превысило 3% ответов, в связи с чем они были исключены из статистического анализа.

На третьем этапе исследования с целью выявления путей преодоления психологического барьера, связанного с взаимодействием педагога с учащимися, при выборе педагогической профессии, анализу были подвергнуты качества потенциального учителя, которые по мнению респондентов могут быть ключом к его успешной деятельности (Рисунок 3).

Какими качествами должен обладать человек, чтобы быть хорошим учителем?

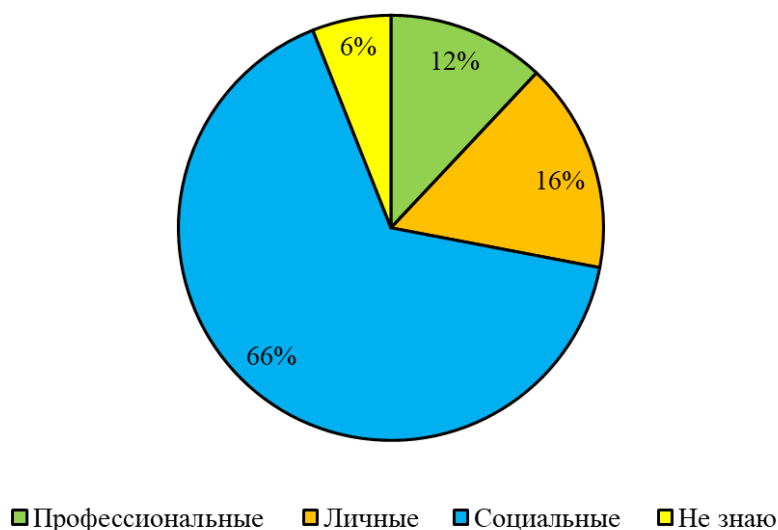


Рисунок 3. Качества, способствующие успешности педагога

Из рисунка 3 видно, что, по мнению респондентов, ключевым фактором (66%) успешной деятельности педагога являются его социальные качества, под которыми в целом подразумевается способность построить конструктивную коммуникацию с учащимися и создать психологический комфортную и благоприятную атмосферу на уроке. Опрошенные также отмечали, что важными, качествами учителя, являются его личностные особенности (16%) и профессиональные

навыки (12%). Интенциональными характеристиками ответов на данный вопрос являются: «доброта», «искренность», «отзывчивость», «любовь к детям», «понимание», «сдержанность», «терпение», «ум» и т.д.

Также на данном этапе были проанализированы выделенные респондентами качества, которыми не должен обладать педагог (Рисунок 4).

Каким, по-вашему, не должен быть хороший педагог?

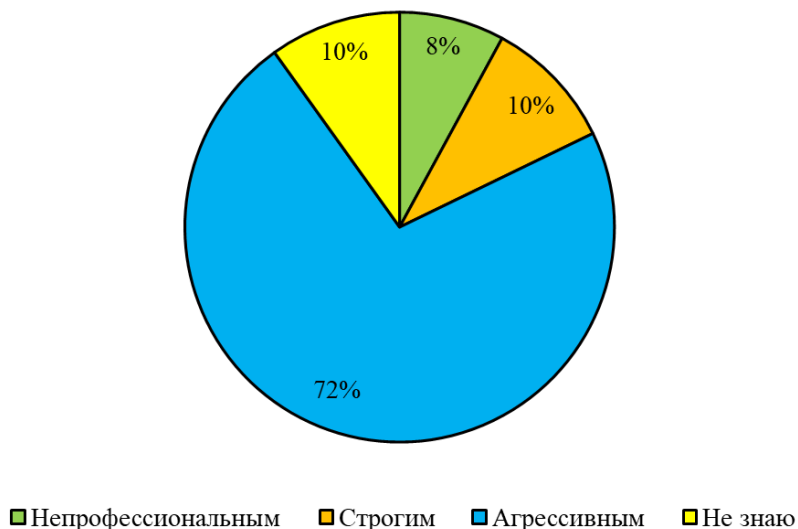


Рисунок 4. Качества, препятствующие успешности педагога

Из рисунка 4 видно, что в рамках препятствующих успешной деятельности педагога особенностей респонденты в основном (72%) выделяли агрессивность, которая проявляется в проявлении недоброжелательности, грубости и отсутствии стремления построения доброжелательной коммуникации. С меньшей степенью значимости опрошенные выделяли такие возможные препятствия как непрофессионализм (8%) и строгость (10%). Интенциональными характеристиками ответов на данный вопрос являются: «агрессивность», «грубость», «нервность», «злость», «буллинг», «некомпетентность», «предвзятость» и т.д.

Таким образом, можно предположить, что основной причиной отказа абитуриентов от выбора педагогической профессии при положительном к ней отношении являются психологические барьеры профессионального и коммуникативного характера. Они выражаются в наличии либо отсутствии у учителей личных и профессиональных качеств, способствующих успешной педагогической профессии, а также слабая развитость у педагогов и учащихся навыков построения конструктивного диалога и доброжелательной атмосферы в образовательном процессе. В связи с этим, может быть предложена следующая схема преодоления барьеров при выборе педагогической профессии (Рисунок 5).

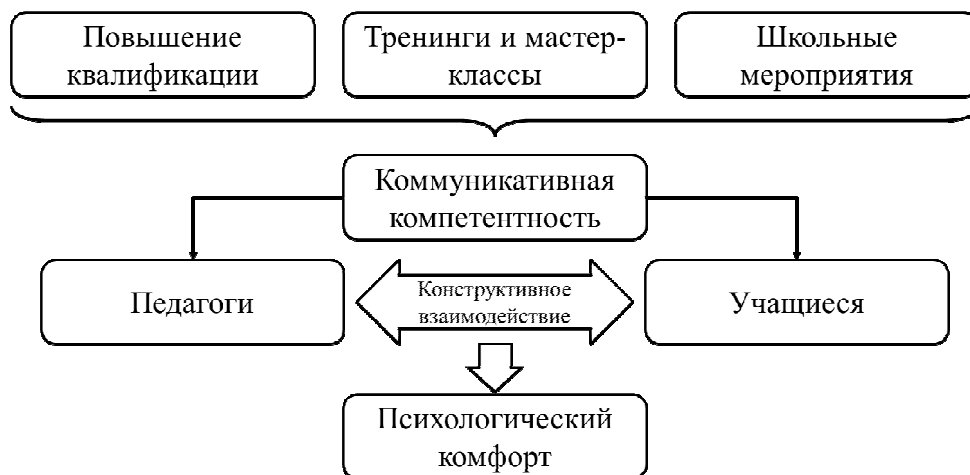


Рисунок 5. Стратегия преодоления барьеров при выборе педагогической профессии

Из рисунка 5 видно, что одним из основных компонентов предложенной стратегии является повышение квалификации педагогов в рамках их основной профессиональной деятельности, что может поспособствовать повышению их профессионального мастерства. Второй составляющей могут стать тренинги и мастер-классы для педагогов и учащихся, которые способствовать улучшению их взаимодействия в образовательной среде. К таковым можно отнести ролевые игры, групповые обсуждения, творческие задания и т.д., в рамках которых особой эффективностью будут обладать интерактивные формы работы. Третьим элементом стратегии могут стать школьные мероприятия, которые могут значительно улучшить коммуникацию между учителями и учениками и создать более дружелюбную и психологически благоприятную атмосферу. К таким мероприятиям можно отнести культурные мероприятия, тематические недели, открытые уроки, тематические

экскурсии и т.д. Можно предположить, что эти три составляющие в комплексе поспособствуют повышению коммуникативной компетентности учителей и учащихся, что, в свою очередь, приведет к построению конструктивного педагогического взаимодействия и созданию психологического комфорта в образовательном процессе. Таким образом, данная стратегия может позволить потенциальным абитуриентам преодолеть барьеры, препятствующие выбору педагогической профессии.

Выводы. В ходе исследования было выявлено, что у большинства опрошенных абитуриентов выражено позитивное отношение к работе педагога, однако лишь небольшая их часть рассматривает свою профессиональную реализацию в сфере образования. Самой частой проблемой, по мнению респондентов, в педагогическом процессе являются конфликты с педагогов с учащимися. Невозможность построить конструктивную коммуникацию является ведущей причиной, по которой абитуриенты предпочитают выбрать профессии из других, не педагогических, областей.

По мнению опрошенных ключевым фактором успешной деятельности педагога являются его социальные качества, под которыми в целом подразумевается способность построить конструктивную коммуникацию с учащимися и создать психологический комфортную и благоприятную атмосферу на уроке. С другой стороны, в рамках препятствующих успешной деятельности педагога особенностей респонденты в основном выделяли агрессивность, которая проявляется в проявлении недоброжелательности, грубости и отсутствии стремления построения доброжелательной коммуникации.

Предлагаемая модель преодоления психологических барьеров готовности к выбору педагогической профессии состоит из таких компонентов как повышение квалификации, тренинги и мастер-классы, а также школьные мероприятия. Можно предположить, что интеграция этих трёх элементов в единую систему будет способствовать повышению уровня коммуникативной компетентности как учителей, так и учащихся, что, в свою очередь, создаст условия для формирования конструктивного педагогического взаимодействия и обеспечения психологического комфорта в процессе обучения. Таким образом, данная стратегия может стать ключом к преодолению барьеров, препятствующих выбору потенциальными абитуриентами профессий педагогической направленности.

Литература:

1. Архипова, М.В. Особенности развития мотивации студентов к овладению профессией педагога / М.В. Архипова, Н.В. Шутова, О.Р. Жерновая, И.М. Удалова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/24PSMN622.pdf>
2. Байбородова, Л.В. Перспективы допрофессиональной педагогической подготовки школьников в современных условиях / Л.В. Байбородова, М.В. Груздев, А.М. Ходырев и др. // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2021. – № 3. – С. 3-13
3. Богомолова, О.Ю. Проблема мотивационной готовности к выбору профессии у студентов вузов / О.Ю. Богомолова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – № 2(27). – С. 302-304
4. Болдырева, О.А. Актуальные проблемы готовности будущих учителей к профессиональной деятельности на современном этапе / О.А. Болдырева, Д.С. Войнова // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 104(1). – С. 79-83
5. Быстрицкая, О.С. Наставничество как один из инструментов формирования готовности обучающихся к выбору педагогической профессии / О.С. Быстрицкая // Педагогическая перспектива. – 2024. – № 1. – С. 66-73
6. Дубровская, Е.В. Психология выбора педагогической деятельности / Е.В. Дубровская, Н.В. Ольшевская // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2016. – № 4(9). – С. 53-56
7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
8. Малинина, Е.А. Эффективные подходы формирования готовности обучающихся к выбору педагогической профессии / Е.А. Малинина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 2. – № 4(86). – С. 13-19
9. Овчинникова, Е.В. Наставничество в профориентации в образовательной организации: методические рекомендации / Е.В. Овчинникова, Е.А. Афонина, Г.К. Парина и др. – Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2021. – 40 с.
10. Чозгиян, О.П. Проектирование индивидуальной образовательной траектории будущих учителей при организации практики в системе среднего профессионального образования / О.П. Чозгиян, Н.В. Штильман // Среднее профессиональное образование. – 2022. – № 4(320). – С. 36-40

Психология

УДК 378.2

кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич

Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИКА РАБОТЫ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО ПСИХОЛОГА В КАРАНТИННОМ ОТДЕЛЕНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ

Аннотация. Статья посвящена определению направлений работы сотрудников воспитательной колонии с поступившим несовершеннолетним осужденным в карантинном отделении. Цель статьи на основе проведенного анализа теоретико-методологических материалов и практики деятельности персонала воспитательной колонии определить в период нахождения к карантинному отделению основные направления программы ресоциализации несовершеннолетнего. Задачи статьи: проанализировать и построить теоретико-методологические основания организации психологического сопровождения несовершеннолетнего в воспитательной колонии, начиная с карантинного отделения и заканчивая выходом на свободу (переводом в исправительное учреждение); разработать этапы работы сотрудников карантинного отделения для построения эффективной программы ресоциализации, разработанной с учетом индивидуально-личностных особенностей подростка; определить основы комплексного системного сопровождения воспитанника в воспитательной колонии. Методами исследования выступают: качественные (экспертное интервью, моделирование, дискуссия и т.д.); количественные (опрос, сравнение, цифровые показатели тестовых методик); общие (анализ теоретико-методологических основ изучаемой темы, наблюдение, моделирование); частные (изучение отчетных материалов, личных дел несовершеннолетних и т.д.). По результатам проведенного исследования определяются этапы и направления сопровождения несовершеннолетнего стоящие перед персоналом воспитательной колонии в карантинном отделении: адаптация; психодиагностика в аспектах наличия психиатрических отклонений, криминальной зараженности, аддикций и иных индивидуально-личностных особенностей и состояний; составление программы профилактики и ресоциализации.

Ключевые слова: карантинные отделения; несовершеннолетние осужденные; воспитательные колонии; психологическая работа; психодиагностика, психокоррекция, адаптация.

Annotation. The article is devoted to determining the directions of work of correctional colony employees with admitted juvenile convicts in quarantine. The purpose of the article, based on the analysis of theoretical and methodological materials and the

practice of the staff of the educational colony, is to determine the main directions of the resocialization program for the minor during the period of stay in the quarantine department. Objectives of the article: to analyze and build theoretical and methodological foundations for organizing psychological support for a minor in an educational colony, starting from the quarantine department and ending with release (transfer to a correctional institution); develop stages of work for quarantine department employees to build an effective resocialization program, developed taking into account the individual and personal characteristics of the teenager; determine the basics of comprehensive systemic support for a pupil in an educational colony. The research methods are: qualitative (expert interviews, modeling, discussion, etc.); quantitative (survey, comparison, digital indicators of test methods); general (analysis of the theoretical and methodological foundations of the topic being studied, observation, modeling); private (study of reporting materials, personal files of minors, etc.). Based on the results of the study, the stages and directions of accompanying a minor facing the staff of the educational colony in the quarantine department are determined: adaptation; psychodiagnostics in terms of the presence of psychiatric disorders, criminal contamination, addictions and other individual personal characteristics and conditions; drawing up a prevention and resocialization program.

Key words: quarantine departments; juvenile convicts; educational colonies; psychological work, psychodiagnostics, psychocorrection, adaptation.

Введение. Работа с несовершеннолетними правонарушителями в пенитенциарных учреждениях остается одним из наиболее сложных и многоаспектных направлений деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы Российской Федерации (далее – УИС). С момента поступления в следственный изолятор и до момента освобождения психологи психологических лабораторий (далее – ПЛ) создают общую преобразующую атмосферу, обеспечивающую общность целей и задач всех отделов и служб воспитательной колонии (далее – ВК, колония), направленные на объединение сотрудников в единый рабочий коллектив осуществляющий исправление подростков.

Изложение основного материала статьи. Поступление осужденного в карантинное отделение предполагает решение специалистами ряда последовательных задач, направленных на адаптацию, диагностику личностных особенностей с определением программы ресоциализации и профилактики негативных проявлений.

Цель данной статьи – на основе проведенного анализа теоретико-методологических материалов и практики деятельности персонала колонии определить в период нахождения к карантинному отделению основные направления программы ресоциализации несовершеннолетнего осужденного.

Задачи статьи: проанализировать и построить теоретико-методологические основания организации психологического сопровождения несовершеннолетнего в колонии, начиная с карантинного отделения и заканчивая выходом на свободу (переводом в исправительное учреждение); разработать этапы работы сотрудников карантинного отделения для построения эффективной программы ресоциализации, разработанной с учетом индивидуально-личностных особенностей подростка; определить основы комплексного системного сопровождения воспитанника в ВК.

Методами исследования выступают: качественные (экспертное интервью, моделирование, дискуссия и т.д.) количественные (опрос, сравнение, цифровые показатели тестовых методик); общие (анализ теоретико-методологических основ изучаемой темы, наблюдение, моделирование); частные (изучение отчетных материалов, личных дел несовершеннолетних и т.д.).

Проведенный анализ разработанности исследуемой темы в пенитенциарной науке показывает, что изучение личности несовершеннолетнего правонарушителя широко представлено в рамках научного сообщества и изучается в рамках возрастной, юридической, социальной психологии, педагогики, криминологии, социологии медицины и др. наук. Наибольший интерес для нас представляет практикоориентированность работ исследователей девиантных подростков, а также исследования, направленные на решения конкретных задач, стоящих перед персоналом ВК.

Отечественные пенитенциарные ученые-ювенологи И.П. Башкатов, В.Ф. Пирожков, В.М. Литвишков, В.Г. Деев, В.П. Емельянов, Е.М. Данилин, Л.И. Кундозерова, А.И. Савиных, А.В. Волкова Л.А. Шилова, К.Е. Игошев и др. выделяют ряд личностных особенностей несовершеннолетних осужденных, затрудняющих их ресоциализацию это: неуравновешенность, повышенная возбудимость, агрессивность, недоверчивость, озлобленность, социальная запущенность, скрытность, преобладание процессов возбуждения над торможением, что служит причиной нарушения норм поведения; отгороженности подростка от окружающих.

Наиболее первоочередной задачей, стоящей перед персоналом в карантинном отделении ВК – налаживание первоначального контакта с подростком, иногда не желающим продуктивно контактировать. Коллективность усилий персонала ВК в данной деятельности наглядно показана основоположником советской педагогики А.С. Макаренко, который говорил, что «... где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода, там не может быть никакого воспитательного процесса» [4, С. 179].

Понимая важность создания персоналом ВК атмосферы доверия для установления контакта, успешной адаптации и дальнейшего психокоррекционного процесса воспитанника нами выделяются положения фундаментальных исследований доверия Т.П. Скрипкиной определяющей доверие как: «... способность человека априори наделять явления и объекты окружающего мира, а также других людей, их возможные будущие действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости)» [11. С. 85].

Особое внимание заслуживают и исследования путей и методов урегулирования, прогнозирования и предупреждения конфликтов среди подростков, а также предупреждение конфликтных отношений подростков с персоналом ВК. Здесь стоит выделить работы А.И. Мокрецова в соавторстве с А.В. Кокуриным [5] посвященные изучению и анализу содержательных характеристик конфликтов, возникающих в среде осужденных с целью повышения психологической (коммуникативной) компетентности сотрудников и овладения ими практическими навыками разрешения конфликтных ситуаций, а также Н.Г. Соболева разработавшего комплексную систему работы пенитенциарного психолога с воспитанником по разрешению конфликтных ситуаций [12]. Программа курса подготовки сотрудников разработана с учетом социально-психологических и психофизиологических особенностей несовершеннолетних осужденных и может проводиться психологом ВК.

Представляют интерес работы в которых анализируются характеристики различных категорий несовершеннолетних, например С.Д. Хачатурян с соавторами рассматривает факторы, влияющие на формирование девиантного поведения в подростковом возрасте, приводит методику психокоррекционной работы с лицами, относящимися к данной категории [10], С.С. Кочедыков [3], выбирает объектом своего исследования складывающиеся общественные отношения при исполнении наказания в ВК и социально-психологические особенности осужденных, А.И. Мокрецов и М.Г. Дебольский разрабатывают технологии психологического и превентивного вмешательства, направленные на минимизацию негативных явлений различного характера [6].

Особое внимание в ряде работ уделяется социально-психологическим особенностям подростков с криминальным поведением, рассматривается система психолого-педагогической поддержки подростков с наркозависимостью, склонных к суицидальному поведению [1, 2, 7]. Особо надо отметить работы, освещающие контакт сотрудников ПЛ с

несовершеннолетними осужденными женского пола, где раскрываются специфические особенности этой категории осужденных, предоставлен инструментарий для оптимизации работы с ними [8], а также психологические модели психотерапии в работе с подростками, в частности склонными к агрессии [9].

Выводы. По результатам проведенного исследования определяются этапы и направления сопровождения несовершеннолетнего стоящие перед персоналом воспитательной колонии в карантинном отделении, это:

- адаптация несовершеннолетнего к условиям ВК, путем установления эффективного межличностного контакта и создания атмосферы доверия; проведения адаптационных мероприятий информативного (лекции, занятия, наглядная агитация и т.д.), профилактического (релаксации, проф. мероприятия, физкультура, прогулки, беседы и т.д.), коррекционного (тренинги, дискуссии, анкетирование и т.д.) характера;
- изучение материалов личного дела и первичная психодиагностика в аспектах наличия психиатрических отклонений, криминальной зараженности, аддикций и иных индивидуально-личностных особенностей и состояний;
- определение проблемных аспектов работы (постановка в группу профилактического учета, работа по профилактике криминальной зараженности, членовредительства и т.д.);
- составление индивидуальной программы ресоциализации;
- включение в тренинговые группы в соответствии с выявленными особенностями и группами риска развития деструктивного поведения и т.д.).

Изучение практики деятельности пенитенциарных психологов ВК показывает, что структура и система их работы отражается в планах, программах и документации. Планы составляются на квартал и включают в себя:

- работу с вновь прибывшими в карантине ВК;
- работу с воспитанниками в отрядах ВК;
- работу с отдельными категориями осужденных (состоящими на учете психолога или иными категориями (инвалидами, сиротами и др.);
- работу с воспитанниками, находящимися в строгих условиях отбывания наказания и дисциплинарном изоляторе ВК;
- работу с воспитанниками, готовящимися к освобождению или переводу из ВК;
- работу по подготовке персонала ВК в рамках служебной подготовки и профессионального сопровождения сотрудников.

Несмотря на общность проводимой с несовершеннолетними работы в отдельных ВК созданы особые, «авторские» подходы к организации процесса исправления подростков. Возникновение затруднений при работе с осужденным сотрудниками разных отделов и служб побуждает сотрудников ПЛ, в целях решения общей задачи исправления несовершеннолетних осужденных, использовать различные психологические методы и формы организации взаимодействия. Очень интересной и продуктивной формой для выработки общих и специфических для служб подходов к решению различных проблем является деловая игра. Разнообразие способов организации игры и большое количество вариантов ее проведения позволяет создавать общую атмосферу единения, творчества, способствует выработке и принятию неординарных решений.

Таким образом, создавая общую преобразующую атмосферу, обеспечивающую общность целей и задач всех отделов и служб колонии, ПЛ способствует созданию условий для объединения сотрудников в единый рабочий коллектив, для эффективной ресоциализации несовершеннолетних осужденных.

Литература:

1. Вилкова, А.В. Воспитательная работа с несовершеннолетними в следственном изоляторе / А.В. Вилкова, С.А. Фадеева, Д.В. Лукашенко // Вестник Уфимского юридического института МВД России. – 2022. – № 4(98). – С. 198-203
2. Коришева, С.Е. Профилактика алкогольной зависимости осужденных в местах лишения свободы / [С.Е. Коришева, О.Ю. Назаров, А.А. Левин]; Под общ. ред. Д.В. Сочинко // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: Сборник материалов III Всероссийского симпозиума психологов с международным участием, посвященного 30-летию со дня образования психологического факультета Академии ФСИН России. – Рязань, 08-09 апреля 2021 года. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2021. – С. 84-89
3. Кочедыков, С.С. Психологические особенности личности несовершеннолетних, отбывающих наказание в местах лишения свободы / С.С. Кочедыков. – Воронеж. Воронежский институт ФСИН России. – ВИПЭ ФСИН России. – 2015. – 206 с.
4. Макаренко, А.С. Сочинения: в 7 томах / А.С. Макаренко. – Москва: АПН, 1958. – Т. 5. – 558 с.
5. Мокрецов, А.И. Предупреждение конфликтов в местах лишения свободы. Учебное пособие. / А.И. Мокрецов, А.В. Кокурин. – Москва. ФГУ НИИ ФСИН России: 2006. – 130 с.
6. Мокрецов, А.И. Социально-психологическая обстановка в среде осужденных и пути ее оптимизации. Методическое пособие. / А.И. Мокрецов, М.Г. Дебольский. – Москва. ФКУ НИИ ФСИН России. – 2008. – 116 с.
7. Новые технологии и методы работы по профилактике правонарушений несовершеннолетних, отбывающих наказание в воспитательных колониях / М.П. Чернышкова, Н.В. Давыдова, Е.М. Данилин, [и др.] // Монография. – Москва. – ФКУ НИИ ФСИН России, 2016. – 98 с.
8. Особенности организации работы психологов ВК с несовершеннолетними осужденными женского пола. Учебно-методическое пособие ФКУ НИИ ФСИН России / К.Ф. Фадеева, С.В. Кулакова, И.А. Чурилова. [и др.]. – Москва, ФКУ НИИ ФСИН России. – 2016. – 57 с.
9. Психологическая коррекция проявлений деструктивной агрессии (агрессивности) несовершеннолетних осужденных, отбывающих лишение свободы: монография / П.Н. Казберов, Д.Е. Дикопольцев, В.В. Новиков [и др.]. – Москва., ФКУ НИИ ФСИН России. – 2010. – 220 с.
10. Психологический портрет личности несовершеннолетнего осужденного. Учебно-методическое пособие / С.Д. Хачатурян, Е.С. Ткаченко, А.С. Худоконенко. – Владимир. ВЮИ ФСИН России. – 2009. – 180 с.
11. Скрипкина, Т.П. Психология доверия: учеб. пособие для вузов / Т.П. Скрипкина. – Москва: Академия, 2012. – 85 с.
12. Соболев, Н.Г. Тренинг по разрешению конфликтных ситуаций в работе с несовершеннолетними осужденными. Примерная тренинговая программа / Н.Г. Соболев. – Вологда, ВИПЭ ФСИН России. – 2011. – 86 с.
13. Совершенствование психологической работы с несовершеннолетними осужденными, отбывающими наказания за совершение насильственных преступлений, с учетом их психологических особенностей / Д.Е. Дикопольцев, К.Ф. Фадеева, Л.В. Мешкова [и др.] // Методические рекомендации. – ФКУ НИИ ФСИН. – 2014. – 86 с.

ХАРАКТЕРИСТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ ФСИН РОССИИ, РЕАЛИЗОВЫВАВШИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Актуальность проблемного вопроса реализации профессиональной деятельности сотрудниками уголовно-исполнительной системы в экстремальных условиях являлась и остается актуальной всегда. Свою актуальность это явление проявляет сегодня и для пенитенциарной психологии. Профессиональная деятельность сотрудниками уголовно-исполнительной системы способна спровоцировать достаточно большое количество критических инцидентов, которые в свою очередь могут повлечь за собой проявление острых стрессовых расстройств у сотрудников, включая и отсроченные проявления этих расстройств. Подобные критические инциденты могут проявляться посредством воздействия на личность сотрудника таких факторов психогенного риска, как: несение службы с огнестрельным оружием и необходимость его применения и использования в ряде случаев; необходимость применения физической силы для предотвращения деструктивного (противозаконного) поведения осужденных; конфликтный характер отношений с осужденными; жесткий лимит времени для принятия профессиональных решений и так далее. В процессе своей профессиональной деятельности пенитенциарными психологами выявляются негативные последствия реализации профессиональных задач в экстремальных условиях у сотрудников, в том числе и у комбатантов. У сотрудников выявляется широкий спектр видов негативных последствий реализации профессиональных задач в экстремальных условиях к числу которых относятся и указанные выше острые стрессовые расстройства у сотрудников, включая и их отсроченные проявления. По результатам проведенного исследования установлено, что всеми пенитенциарными психологами проводится психологическое консультирование сотрудников ФСИН России, реализовывавших профессиональную деятельность в экстремальных условиях, по вопросам негативных психологических последствий этой деятельности. Пенитенциарными психологами при этом, преимущественно реализуется такой вид психологического консультирования, как индивидуальное психологическое консультирование. Также пенитенциарными психологами в их профессиональной деятельности отдается предпочтение такому методу психологического консультирования как беседа, эффективность которого на «отлично» и «хорошо» оценивается почти всеми (92,1%) психологами. В материалах публикации рассматривается широкий спектр характеристик использования пенитенциарными психологами психологического консультирования сотрудников ФСИН России, реализовывавших профессиональную деятельность в экстремальных условиях.

Ключевые слова: пенитенциарные психологи, психологическое консультирование, профессиональная деятельность, экстремальные условия, негативные последствия, психологические последствия, острые стрессовые расстройства.

Annotation. The relevance of the problematic issue of the implementation of professional activities by employees of the penal system in extreme conditions has always been and remains relevant. This phenomenon is also relevant today for penitentiary psychology. Professional activities of employees of the penal system can provoke a fairly large number of critical incidents, which in turn can entail the manifestation of acute stress disorders in employees, including delayed manifestations of these disorders. Such critical incidents can manifest themselves through the impact on the employee's personality of such psychogenic risk factors as: service with firearms and the need to use and utilize them in some cases; the need to use physical force to prevent destructive (illegal) behavior of convicts; conflicting nature of relations with convicts; strict time limit for making professional decisions, etc. In the course of their professional activities, penitentiary psychologists identify negative consequences of the implementation of professional tasks in extreme conditions in employees, including combatants. A wide range of types of negative consequences of the implementation of professional tasks in extreme conditions are revealed in employees, which include the above-mentioned acute stress disorders in employees, including their delayed manifestations. Based on the results of the study, it was found that all penitentiary psychologists provide psychological counseling to employees of the Federal Penitentiary Service of Russia who carried out professional activities in extreme conditions, on issues of negative psychological consequences of this activity. In this case, penitentiary psychologists mainly implement such a type of psychological counseling as individual psychological counseling. Also, penitentiary psychologists in their professional activities give preference to such a method of psychological counseling as a conversation, the effectiveness of which is rated as "excellent" and "good" by almost all (92.1%) psychologists. The publication materials examine a wide range of characteristics of the use of psychological counseling by penitentiary psychologists for employees of the Federal Penitentiary Service of Russia who carried out professional activities in extreme conditions.

Key words: penitentiary psychologists, psychological counseling, professional activity, extreme conditions, negative consequences, psychological consequences, acute stress disorders.

Введение. Актуальность рассматриваемой проблемы использования пенитенциарными психологами психологического консультирования в работе с сотрудниками ФСИН России, реализовывавшими профессиональную деятельность в экстремальных условиях, обосновывается яркими характеристиками проявлений экстремальности в профессиональной деятельности сотрудников, к числу которых относятся: жесткий лимит времени для принятия профессиональных решений; конфликтный характер отношений с осужденными; несение службы с огнестрельным оружием; необходимость применения физической силы для предотвращения деструктивного (противозаконного) поведения осужденных и так далее [1, С. 24; 7, С. 91].

Иногда проявление факторов психогенного риска носит отсроченный по времени характер, что подчеркивается точкой зрения исследователей проблем участия сотрудников в боевой деятельности, определяя, что «значительное число самоубийц, являвшихся ранее сотрудниками органов внутренних дел, в повседневной жизни обнаруживали признаки посттравматических стрессовых расстройств» [2, С. 50; 3, С. 112].

В свою очередь, перечень основных мишеней психокоррекционного воздействия при организации психологической работы с сотрудниками, включенными в группу повышенного внимания (далее – ГПВ), допуская корректировку в определении мишеней психокоррекционного воздействия, содержит значительный список таких мишеней в виде целого ряда личностных, социальных, профессиональных характеристик и соответствующих им целям индивидуальной программы психологического сопровождения сотрудников ФСИН России (далее – ИППС) [7, С. 93]. Эти мишени относятся ко всем категориям ГПВ, не определяя конкретных мишеней психокоррекционного воздействия в психологической работе именно с участниками боевых действий.

Пенитенциарными психологами выявляются негативные последствия реализации профессиональных задач в экстремальных условиях у сотрудников, в том числе и у комбатантов. У комбатантов могут проявляться следующие негативные последствия реализации профессиональных задач в экстремальных условиях:

- тяжелые эмоциональные расстройства;
- острое стрессовое расстройство (далее – ОСР);
- дестабилизация психических функций (мышления, памяти, внимания) [9];
- посттравматическое стрессовое расстройство (далее – ПТСР) [5, 6].

Следствием проявления негативных последствий реализации профессиональных задач в экстремальных условиях могут выступить следующие психологические проблемы:

- дезадаптации в семье;
- дезадаптации по месту проживания (соседи по дому, даче и т.д.);
- дезадаптации по месту службы (работы);
- трудности по выполнению профессиональных задач;
- проблемы с коммуникацией (сфера общения) с окружающими в целом [8, С. 31].

Очевидно, что психодиагностическая работа по выявлению негативных психологических последствий у сотрудников должна реализовываться с помощью стандартизированных, апробированных и валидных тестовых методик, способных выявить широкий спектр проявления психотравм (ОСР, ПТСР и т.д.).

Изложение основного материала статьи. Определение актуальности рассматриваемого проблемного вопроса использования психологического консультирования сотрудников ФСИН России, реализовывавших профессиональную деятельность в экстремальных условиях, способствовало определению цели исследовательской работы, а именно – изучению основных характеристик реализуемой на практике пенитенциарными психологами работы по психологическому консультированию сотрудников ФСИН России, реализовывавших профессиональную деятельность в экстремальных условиях. Достижению цели исследовательской работы способствовало разрешение следующих задач: изучение процесса и результатов психодиагностической работы пенитенциарных психологов, предшествующей проведению психологического консультирования сотрудников и направленной на выявление негативных психологических последствий экстремальной деятельности; проведение сравнительного анализа характеристик различных видов психологического консультирования (индивидуальное, групповое), реализуемого с сотрудниками ФСИН России, участвовавшими в экстремальных условиях профессиональной деятельности; реализация анализа использования различных методов психологического консультирования сотрудников, участвовавших в экстремальных условиях профессиональной деятельности; определение эффективности рассматриваемых видов и методов психологического консультирования, используемого пенитенциарными психологами в работе с сотрудниками ФСИН России, участвовавшими в экстремальных условиях профессиональной деятельности.

Для достижения определенной цели и разрешения сформулированных задач в ходе исследования были применены следующие методы:

- метод анализа имеющихся теоретико-методических источников по рассматриваемому проблемному вопросу;
- метод анализа организационно-правовых документов, регламентирующих проведение пенитенциарными психологами психологического консультирования в работе с сотрудниками ФСИН России, участвовавшими в экстремальных условиях профессиональной деятельности;
- метод сбора и анализа полученного эмпирического материала;
- метод включенного наблюдения в процессе психологического консультирования сотрудников ФСИН России;
- метод анкетирования и интервьюирования пенитенциарных психологов по вопросам, касающимся проведения психологического консультирования сотрудников ФСИН России, выполнявших профессиональную деятельность в экстремальных условиях.

В процессе исследования установлено, что всеми (100%) респондентами-психологами проводится психологическое консультирование сотрудников ФСИН России, реализовывавших профессиональную деятельность в экстремальных условиях, по вопросам негативных психологических последствий этой деятельности. При этом, преимущественно (76,7%) психологами реализуется такой вид психологического консультирования, как индивидуальное психологическое консультирование. Соответственно, эффективность индивидуального психологического консультирования оценивается наиболее высоко, так, большинство психологов (89,6%) дают оценку «хорошо» эффективности данного вида консультирования и 10,4% оценку «удовлетворительно».

Почти половина психологов (46,5%) применяют такой вид психологического консультирования сотрудников, как профессиональное психологическое консультирование. Более трети психологов (34,2%) оценивают эффективность профессионального психологического консультирования на «хорошо» и «отлично».

Такие виды психологического консультирования как групповое психологическое консультирование, семейное консультирование и психолого-педагогическое консультирование также используются психологами УИС в работе с комбатантами. Психологами в целом дается положительная оценка («отлично» и «хорошо») эффективности этих видов психологического консультирования.

Психологическое консультирование сотрудников, участвовавших в экстремальных условиях профессиональной деятельности, по вопросам негативных психологических последствий проводится всеми психологами подразделений. В основном психологами реализуется индивидуальное психологическое консультирование этой категории сотрудников. Пенитенциарные психологи в меньшей степени применяют в своей работе такие виды психологического консультирования, как групповое психологическое консультирование, семейное консультирование и психолого-педагогическое консультирование сотрудников, участвовавших в экстремальных условиях профессиональной деятельности.

Соответствующим образом пенитенциарными психологами оценена и эффективность проводимого ими психологического консультирования сотрудников, так, более высоко оценены индивидуальное психологическое консультирование и профессиональное психологическое консультирование. Несколько ниже оценивается эффективность: группового психологического консультирования, семейного консультирования и психолого-педагогического консультирования.

Достаточно успешно обстоят дела у психологов в направлении использования различных методов психологического консультирования сотрудников, участвовавших в экстремальных условиях профессиональной деятельности. Преимущественно предпочтение отдается такому методу как беседа (отметили – 89,6% респондентов). Соответственно, на «отлично» и «хорошо» эффективность беседы оценивает 92,1% психологов.

Более двух третей от общего количества психологов используют в работе с сотрудниками, участвовавшими в экстремальных условиях профессиональной деятельности, такие методы психологического консультирования, как:

- активное слушание (73,3%);

- наблюдение (77,4%);
- эмпатическое слушание (62,3%).

Выводы. В качестве одного из выводов, хотелось бы отметить, что показатель эффективности активного слушания, как метода психологического консультирования (91,2%), почти равен показателю беседы. Средние показатели эффективности принадлежат методам эмпатического слушания (на «отлично» и «хорошо» – 45,9%) и наблюдения (на «отлично» и «хорошо» – 64,6%). Около трети психологов используют в работе с сотрудниками метод интервью. Также треть психологов дают положительную оценку эффективности данного метода (на «отлично» и «хорошо» – 33,7%).

В процессе реализации психологического консультирования сотрудников почти все психологи используют такой метод как беседа. Часто используются методы: активного слушания, наблюдения и эмпатического слушания, а также метод интервью. Соответствующую иерархию имеет и оценка эффективности методов психологического консультирования, используемых пенитенциарными психологами в работе с сотрудниками. Таковы основные характеристики использования психологического консультирования сотрудников ФСИН России, реализовывавших профессиональную деятельность в экстремальных условиях.

Литература:

1. Греков, М.Л. Тюремные системы: состояние, перспективы.: диссертация ... канд. юрид. наук: 12.00.08 / Греков Михаил Леонидович. – Краснодар, 2000. – 211 с.
2. Ениколопов, С.Н. Психотерапия при психотравматических стрессовых расстройствах / С.Н. Ениколопов // Российский психиатрический журнал. – 1998. – № 3. – С. 50-56
3. Когнитивная психотерапия расстройств личности (практикум по психотерапии) / под ред. А. Бека и А. Фримена. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 544 с.
4. Лоренц, К. Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц. – Москва: Вимпел, 2003. – 124 с.
5. Меззич, Д.Е. Международные обзоры по использованию МКБ-10 и связанных с ними диагностических систем / Д.Е. Меззич // Психопатология. – 2002. – № 35(2-3). – С. 72-75
6. Методика определения уровня депрессии (В.А. Жмуров). Диагностика эмоционально-нравственного развития / [И.Б. Дерманова]; ред. и сост. И.Б. Дерманова. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 350 с.
7. О разработке критериев оценки деятельности психологов Центров исправления осужденных исправительного учреждения / [С.В. Кулакова, К.Ф. Фадеева, Е.М. Федорова, Л.В. Мешкова]; под науч. ред. доктора юридических наук, профессора А.В. Быкова // Проблемы правового регулирования деятельности уголовно-исполнительной системы: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – г. Москва, 23 октября 2014 г. – ФКУ НИИ ФСИН России. – Москва: НИИИТ ФСИН России. – 2014. – С. 90-97
8. Психоаналитическая теория неврозов / пер. с англ. О. Фенихель. – Москва, Академический Проект, 2005. – 350 с.
9. Собчик, Л.Н. СМЛ (ММР). Стандартизированный многофакторный метод исследования личности / Л.Н. Собчик. – Санкт-Петербург: Речь. 2009. – 224 с.

Психология

УДК 159.9

аспирант, ассистент кафедры Колесникова Александра Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНОГО И СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье рассматривается роль художественно-творческой деятельности в личностном и социокультурном развитии студенческой молодежи. Анализируются современные методы внедрения творческих практик в образовательный процесс. Обосновывается важность включения художественно-творческого аспекта как для гуманитарных, так и естественно-научных направлений обучения. Рассматривается взаимосвязь вовлеченности в художественно-творческие программы обучения и уровня личностного и социокультурного развития, через самооценку, чувство принадлежности к определенной социокультурной общности людей. Анализируются факторы, влияющие на использование художественно-творческих методов. Особое внимание уделяется возможностям реализации художественно-творческой деятельности в условиях онлайн-образования, включая создание мультимедийного контента, ведение блогов и проектную деятельность. Обсуждаются преимущества и ограничения использования художественно-творческих методов в образовательном процессе, а также условия их эффективного внедрения. Представлены рекомендации по организации художественно-творческой деятельности студентов для развития их профессиональных и социокультурных компетенций.

Ключевые слова: художественно-творческая деятельность, студенческая молодежь, социокультурное развитие, онлайн-образование, творческие компетенции, образовательные технологии, личностное развитие.

Annotation. The article deals with the role of artistic and creative activity in the personal and socio-cultural development of students. The article analyses modern methods of including creative practices in the educational process for both humanities and natural sciences. Special attention is paid to the possibilities of realisation of artistic and creative activity in the conditions of online education, including the creation of multimedia content, blogging and project activities. The advantages and limitations of using artistic and creative methods in the educational process, as well as the conditions of their effective implementation are discussed. Recommendations on the organisation of students' artistic and creative activity for the development of their professional and socio-cultural competences are presented.

Key words: artistic and creative activity, student youth, sociocultural development, online education, creative competences, educational technologies, personal development.

Введение. Исследований, анализирующих важность практики художественно творческой деятельности в личностном и социокультурном развитии студентов, в отечественной науке представлено недостаточно. В основном внедрение приёмов художественно-творческой деятельности в процессе получения среднеспециального и высшего образования наблюдается у гуманитарных и культурно-художественных направлений [5]. Принято считать, что для студентов, специализирующихся в этих направлениях, творческое развитие особенно актуально потому, что эти студенты будут иметь возможность развивать эту компетенцию в своей будущей практике. К сожалению, в обучении студентов естественно-научного направления игнорируется важность реализации художественно-творческого аспекта.

В настоящее время, в связи с интенсивным информационно-технологическим прогрессом, современные технологии успешно применяются в образовании для улучшения качества и эффективности различных занятий. Внедрение информационных технологий необходимо для развития творческой составляющей личности в современных условиях – именно доступность таких технологий, широкие возможности для экспериментирования, наглядность позволяют лучше усваивать и систематизировать знания. Напротив, игнорирование аспектов современной жизни и создание условий, сдерживающих творческие проявления личности, не несут в себе дидактической пользы, а, наоборот, создают условия для снижения учебной мотивации и умственной активности в процессе обучения, что приводит к угасанию интереса к учебному процессу. В этой работе мы хотели бы акцентировать внимание на современных методах художественно-творческой деятельности как средствах, формирующих социокультурные компетенции и способствующих личностному развитию, и попробуем рассмотреть эту проблему в связи с обучением студентов не только на гуманитарном профиле, но и на естественно-научном направлении.

Изложение основного материала статьи. Художественно-творческая деятельность тесно связана с духовно-практической деятельностью молодежи, и побуждает ее преобразовывать содержание деятельности и ее гуманистическую направленность в эмоционально-образные формы, обеспечивает эстетическое восприятие действительности; обеспечивает реализацию культурологической функции и проявляется в способности к творчеству и созданию культурных ценностей; является социально-психологическим феноменом, определяющим эмоционально-эстетическую активность молодежи [4]. Установлено, что художественно-творческая деятельность развивает у студентов комплексную способность к созданию продуктов художественно-творческой деятельности (способность к художественно-образному восприятию мира, в котором сочетаются объекты и субъекты и отношение к ним; способность к созданию художественной реальности: визуальной, предметно-имитационной, вызывающей сопереживание и сострадание субъекта) [9].

И образование, и развитие молодежи направлены на поддержку молодых людей в их продуктивной, стабильной и насыщенной жизни. Программы творческого развития молодежи больше не являются только способом безопасного времяпрепровождения, но и используются в образовании, так как привлекают внимание благодаря высокому уровню вовлеченности, способствующему глубокому обучению, развитию критического мышления, социокультурных компетенций, личностному и духовному развитию.

Основными векторами социокультурной динамики в настоящее время являются социально-экономическая и политическая нестабильность вследствие изменения привычных экономических и политических систем, изменения привычных форм социальных взаимоотношений в широком смысле и частных межличностных отношений [1]. Образовательный процесс на всех уровнях, начиная от дошкольного и заканчивая высшим образованием, во время пандемии COVID-19 претерпел множество изменений, которые стали серьёзным вызовом как для преподавателей, педагогов, так и для обучающихся, студентов. В трансформации образования прослеживается следующая логика – от традиционного преподавания и обучения к онлайн-преподаванию, от классического обучения начала XXI века к онлайн-обучению. В результате такой трансформации преподаватели обратили внимание на то, что для онлайн-обучения также важна привлекательная образовательная среда, способная обеспечить реализацию творческого подхода.

Недостатком онлайн-обучения является то, что студенты лишены непосредственного контакта и взаимодействия с другими студентами и преподавательским составом, что может ограничить развитие их творческих способностей. Требования к навыку самоорганизации у студента могут быть высокими, что может ослабить их мотивацию к обучению и использованию художественно-творческих методов. В онлайн-формате обучения студенты легче впадают в состояние пассивности и становятся менее любознательными, меньше размышляют самостоятельно. Студентам может понадобиться больше возможностей для общения и сотрудничества, чем при традиционной форме обучения, а отсутствие этих возможностей также может негативно сказаться на применении художественно-творческих методов обучения. Ещё одним важным аспектом может быть отношение студентов и преподавателей к онлайн-среде: тревога по поводу онлайн-среды (например, страх говорить онлайн, необходимость быть перед камерой, ведение видеозаписи занятия) [8].

Кроме того, на использование художественно-творческих методов влияют факторы, такие как метод преподавания, структура учебной программы, учебный опыт студентов и качество образовательных ресурсов. В среде онлайн-образования студенты могут быть менее вовлечены и менее мотивированы к участию во взаимодействии. Сокращение общения может повлиять на мотивацию студентов, если они не хотят участвовать в творческом и интерактивном обучении.

Отсутствие внимания преподавателей к особенностям обучения в онлайн-формате также негативно сказывается на творческом обучении студентов. Учебный процесс в онлайн-формате может иметь технические ограничения – сложности с использованием учебных инструментов в виртуальной среде, нестабильное интернет-соединение, необходимость в специальном программном обеспечении. Отсутствие учебных инструментов для поддержки взаимодействия и обеспечения индивидуального подхода к обучению также порождает сложности в организации учебного процесса. Создание увлекательного и творческого материала для онлайн-занятий предъявляет высокие требования к навыкам использования компьютерных технологий у преподавателя, и может отнимать много времени у преподавателей [7].

Внедрение художественно-творческого материала в образовательных целях может улучшить результаты обучения за счет повышения интереса, мотивации студентов, кроме того – такой подход способствует обогащению не только профессиональных, но социокультурных компетенций и является способом профилактики профессионального выгорания уже на стадии обучения. Раскрывая эту мысль более подробно, мы предполагаем, что использование художественно-творческого материала делает процесс обучения более разнообразным и менее формализованным, помогает формировать метапредметные компетенции, повышает общую осведомлённость студентов, способствует пониманию контекста, в котором применяются знания и навыки [2].

В условиях художественно-творческого подхода к обучению у студентов появляется возможность применять знания и умения на практике – в безопасных, смоделированных условиях и самостоятельно. Например, анализировать художественные произведения – литературу, фильмы, произведения искусства; создавать собственные проекты; обыгрывать изучаемый материал через художественную постановку. В действительности, эти методы удобны тем, что их можно реализовывать как в офлайн-, так и онлайн-обучении. Художественно-творческая деятельность является эффективным средством формирования гуманистической студенческой культуры молодежи и связана с моделированием ситуаций будущей профессиональной деятельности в образовательном процессе.

Зачастую преподаватели считают, что творчество и культурно-художественные аспекты деятельности важны в образовании, но в то же время переживают опасения касательно использования художественных мероприятий, поскольку считают, что не обладают достаточной компетентностью для того, чтобы эффективно организовать образовательный процесс. Так же существует проблема, которая заключается в том, что некоторые студенты могут сопротивляться использованию художественно-творческих методов, пренебрегать ими, не понимать и отрицать их пользу.

Поскольку для многих студентов художественная деятельность может быть чем-то новым, преподаватели должны объяснить преимущества художественной деятельности, а также структурировать художественную деятельность, чтобы

организовать учебный процесс и стимулировать активность студентов. В процессе обучения перед студентами ставится множество целей, и они заключаются не только в освоении конкретной предметной области, но и в развитии общих академических и жизненных навыков [3]. Художественная деятельность может стать эффективным дополнением к занятиям для достижения этих целей.

Чтобы стимулировать студентов к активному обучению при использовании незнакомых творческих методов, преподаватели могут поощрять открытые дискуссии о методах обучения. Когда преподаватели обсуждают со студентами причины использования конкретных педагогических инструментов на занятиях, студенты с большей вероятностью поймут, что от них ожидается, и чем им будет полезен данный дидактический инструмент.

Среда онлайн-обучения позволяет преподавателям стимулировать творческие способности и инновационное мышление студентов с помощью тщательно разработанного содержания курса, методов обучения и заданий. Преподаватели могут взаимодействовать со студентами посредством онлайн-дискуссий, обратной связи и рекомендаций, помогая им решать проблемы и вдохновляя их к творческому решению проблем. При разработке занятий преподавателям необходимо подумать о том, как повысить вовлеченность студентов и инициативность [6].

Во-первых, следует выбирать задания так, чтобы у студентов активизировалось стремление к совместной практической работе и уровень сложности задания был оптимальным – не слишком лёгким, но и не сверхсложным. Помимо разработки учебных программ и заданий, преподаватели должны создать безопасное пространство, в котором студенты будут поощряться к экспериментам и неудачам. В процессе творчества студенты неизбежно столкнутся с трудностями и проблемами, поэтому преподавателям необходимо создать благоприятную среду, в которой студенты будут знать, что неудача допустима и является частью обучения, и смогут извлечь из нее опыт, продолжая совершенствоваться.

Студенческая молодёжь, вовлечённая в художественно-творческие программы обучения, демонстрируют более высокий уровень художественного мастерства, имеет более высокую и устойчивую самооценку, обладает более выраженным чувством принадлежности к определённой социокультурной общности людей. В процессе художественно-творческого развития студенты погружаются в широкий спектр сложных художественных начинаний, например они могут создавать в рамках проектной деятельности документальные фильмы – этот формат будет доходить не только гуманитарным дисциплинам, но и дисциплинами естественно-научного цикла.

Исследование и освещение научных проблем может осуществляться в интернет-пространствах, например на видеоплатформах или в формате текстового блога; возможно и создание различных методических пособий в формате путеводителей, комиксов, иллюстрированных tutorиалов. Эти способы особенно актуальны для образовательного процесса, проходящего в онлайн-среде, и, к тому же, они являются благоприятной основой для развития метапредметных компетенций. В подобном формате работ студенческая молодёжь способна развить коммуникативные навыки, навыки профессиональной самопрезентации, умение работать с фото- и видео-редакторами. Немаловажно отметить, что в такой деятельности развивается умение эффективно, интересно и творчески подавать информацию – то есть происходит развитие педагогических компетенций.

В процессе реализации художественно-творческих проектов студенческая молодёжь может реализовать ещё одну задачу – становиться частью профессионального сообщества уже на стадии обучения. При создании проектов, фильмов, пособий, блогов неотъемлемым атрибутом является приглашение специалистов, которые будут выступать в качестве экспертов и консультантов по реализации проекта.

Таким образом, онлайн-среда и, в частности, ведение блогов на различных платформах, даёт студентам возможность выразить свои мысли, осмыслить свой опыт обучения и поделиться своими знаниями с широкой аудиторией. Использование блогов как художественно-творческого метода в учебном плане при правильном подходе будет способствовать активному вовлечению и мотивации, предлагая индивидуальную и интерактивную среду обучения. Блоги способствуют развитию навыков цифровой грамотности и критического мышления, поскольку учащиеся учатся ориентироваться на онлайн-платформах, создавать мультимедийный контент и оценивать цифровые источники. Эти навыки необходимы для специалистов XXI века [10].

Выводы. На основании исследования можно сделать следующий вывод: художественно-творческая деятельность способствует социокультурному и личностному развитию студенческой молодежи через формирование комплексных компетенций. Она развивает способность к художественно-образному восприятию мира, коммуникативные навыки и профессиональную самопрезентацию. В процессе творческой деятельности студенты учатся работать с современными технологиями, создавать мультимедийный контент, развивают критическое мышление и цифровую грамотность. Важным аспектом является возможность применять знания на практике в безопасных условиях через создание собственных проектов, анализ произведений искусства и художественные постановки. Такая деятельность способствует повышению общей осведомленности, формированию гуманистической культуры и помогает студентам стать частью профессионального сообщества уже на стадии обучения. У молодежи, вовлеченной в художественно-творческие программы, формируется более устойчивая самооценка и выраженное чувство принадлежности к определенной социокультурной общности, что в свою очередь служит профилактикой профессионального выгорания.

Литература:

1. Белашева, И.В. Трансформации личности в условиях социокультурной динамики и технологических вызовов как предикторы качества образования / И.В. Белашева // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2016. – № 4(55). – С. 174-181
2. Ивченко, Е.В. Динамика развития художественно-творческой активности студенческой молодежи в социально-культурной деятельности вуза / Е.В. Ивченко // Концепт. – 2015. – № 12. – С. 1-8
3. Ивченко, Е.В. Модель развития художественно-творческой активности студенческой молодежи в условиях социально-культурной деятельности / Е.В. Ивченко // Вестник ЧГАКИ. – 2015. – № 4(44). – С. 122-127
4. Кривых, С.В. Художественное творчество как средство социокультурного воспитания студентов в образовательной среде вуза / С.В. Кривых, Бо Ван // Гуманитарные исследования Центральной России, 2020. – № 4(17). – С. 74-83
5. Петрова, Л.Е. Развитие художественно-творческих способностей студентов на основе академической системы художественной подготовки / Л.Е. Петрова, Е.А. Фитьмов // Самарский научный вестник. – 2022. – Т. 11. – № 2. – С. 310-314
6. Elsayi, M. The effectiveness of using blogs on improving secondary school students' creative writing skills / M. Elsayi. – 2020. – P. 155-174
7. Konyssova, A. Teaching natural sciences through English for the development of creative activity / A. Konyssova, K. Atemova, Z. Konarbayev, G. Omarova, S. Konyssova // Sci Herald Uzhhorod Univ Ser Phys. – 2024. – P. 1205-1216
8. Montgomery, D. The rise of creative youth development / D. Montgomery // Arts Education Policy Review. – P. 1-18
9. Qian, K. Research of Artistic and Creative Activity as a Means of Forming the Humanistic Culture of Students / K. Qian // Intellectual Archive. – 2021. – P. 1-10

УДК 159.97

кандидат психологических наук, доцент Королева Юлия Александровна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СРЕДСТВАМИ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье анализируются возможности изучения и развития навыков учебного сотрудничества дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе совместной продуктивной деятельности со сверстниками. Результаты исследований показывают, что дошкольники с речевыми нарушениями отстают от возрастной нормы как по уровню развития навыков учебного сотрудничества, так и по качеству продуктивной деятельности. В экспериментальном исследовании приняли участие 18 дошкольников с общим недоразвитием речи 4-5 лет. На констатирующем этапе было выявлено, что учебное сотрудничество дошкольников с общим недоразвитием речи характеризуется снижением способности договариваться со сверстниками, наличием трудностей планирования, координации и контроля деятельности. Развитие навыков сотрудничества у дошкольников с общим недоразвитием речи осуществлялось с использованием продуктивных видов деятельности: совместной лепки и рисования, конструирования и аппликации. Было доказано, что специально организованное взрослыми взаимодействие дошкольников с общим недоразвитием речи в процессе продуктивной деятельности обладает значительным потенциалом для развития навыков учебного сотрудничества. При этом эффективность развития этих навыков оказалась выше у дошкольников с речевыми нарушениями, продуктивная деятельность которых была организована совместно с дошкольниками с нормативным развитием.

Ключевые слова: навыки учебного сотрудничества, общее недоразвитие речи, продуктивная деятельность, коммуникативно-речевые трудности, инклюзивное образование, дошкольники с нормативным развитием.

Annotation. The article analyzes the possibilities of studying and developing learning cooperation skills among preschoolers with general speech underdevelopment in the process of joint productive activities with peers. The research results show that preschoolers with speech disorders lag behind the age norm both in terms of the level of development of learning cooperation skills and in terms of the quality of productive activities. The experimental study involved 18 preschoolers with general speech underdevelopment aged 4-5 years. At the ascertaining stage, it was revealed that the educational cooperation of preschoolers with general speech underdevelopment is characterized by a decrease in the ability to negotiate with peers, difficulties in planning, coordinating and controlling activities. The development of cooperation skills among preschoolers with general speech underdevelopment was carried out using productive activities: joint modeling and drawing, construction and application. It has been proven that the interaction of preschoolers with general speech underdevelopment in the process of productive activity, specially organized by adults, has significant potential for developing learning cooperation skills. At the same time, the effectiveness of developing these skills turned out to be higher in preschoolers with speech disorders, whose productive activities were organized jointly with preschoolers with normative development.

Key words: learning cooperation skills, general speech underdevelopment, productive activity, communication and speech difficulties, inclusive education, preschoolers with normative development.

Введение. Навыки сотрудничества, развивающиеся в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками, уже в дошкольном возрасте создают условия для развития планирования, контроля и оценочных процедур, способствуют развитию уверенности ребенка в себе и повышают его социально-психологическую адаптированность в детском коллективе. Поэтому к старшему дошкольному возрасту значительно возрастает потребность в развитии навыков учебного сотрудничества со сверстниками как необходимого элемента психологической готовности ребенка к школьному обучению.

Как отмечает Л.С. Выготский, «в сотрудничестве ребёнок может сделать больше, чем самостоятельно»... «не бесконечно больше, а только в известных пределах, строго определяемых состоянием его развития и его интеллектуальными возможностями» [1, С. 229].

Г.А. Цукерман с соавторами, утверждает, что взаимодействие в процессе игры не всегда формирует способность осуществлять деловое общение, так как на первый план выходит сама игра [8]. Это определяет необходимость целенаправленного развития навыков учебного сотрудничества у всех детей дошкольного возраста и особое внимание – детям с речевыми нарушениями, у которых отклонения в развитии крайне неоднородны и несмотря на это они почти всегда влияют на общение, общее развитие ребенка и его когнитивные функции [6].

Речевые трудности и дефицитарность других средств коммуникации у дошкольников с нарушениями речи (общим недоразвитием речи III уровня – далее ОНР) снижают возможность осуществления полноценного учебного сотрудничества между сверстниками, ограничивают социальные контакты [5; 7]. Проблема взаимодействия дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с ОНР, в условиях инклюзивного образования, еще более актуальна. Как отмечает В.Н. Феофанов с соавторами, «основным показателем успешности инклюзивной практики служат отношения между детьми, которые проявляются в их общении и взаимодействии» [7, С. 87].

Трудности коммуникативно-речевого характера, возникающие у дошкольников с ОНР и оттеняющиеся в общении с нормально развивающимися детьми (в группе комбинированной направленности), могут приводить к негативному опыту взаимодействия, сказываясь на поведении детей с ОНР в дошкольной группе. В ситуации неуспешного взаимодействия со сверстниками у ребенка с ОНР снижается мотивация к общению, развиваются негативные эмоционально-поведенческие реакции, задерживается в развитии его социально-коммуникативная компетентность. В связи с этим проблема изучения и развития навыков учебного сотрудничества дошкольников с нарушениями речи требует особого внимания со стороны специалистов дошкольной организации. Тем более, что исследований, «посвященных специфике учебного сотрудничества в дошкольном возрасте, гораздо меньше» [4, С. 883] исследований по другим возрастным категориям.

Известно, что наибольшими возможностями для развития навыков сотрудничества обладают игра и продуктивные виды детской деятельности (лепка, рисование, аппликация, конструирование), которые способствуют при совместной работе в парах или группах развитию умений договариваться, учету мнения другого, развитию способности оказания помощи друг другу, развитию умений распределения обязанностей и осуществления контроля при выполнении задания.

Как свидетельствуют результаты исследований продуктивной деятельности дошкольников с ОНР, они отстают от

возрастной нормы по уровню ее развития: для создания продукта деятельности эти дошкольники часто используют штампы, требуется значительно больше времени для создания рисунка и/или аппликации, а результаты деятельности зачастую отличаются однообразием [2; 3].

Опираясь на идеи Л.С. Выготского, Г.А. Цукерман и др. мы предполагаем, что именно условия инклюзивного образования, включающие организованное взрослыми взаимодействие дошкольников в группе комбинированной направленности в процессе продуктивной деятельности, обладают значительным потенциалом для развития навыков учебного сотрудничества. Это объясняется следующим:

- возможностью делать в сотрудничестве больше, чем самостоятельно;
- созданием условий для получения разнообразного опыта на основе как спонтанного, так и специально организованного специалистами сопровождения взаимодействия дошкольников с ОНР с нормально говорящими сверстниками;
- наличием в среде группы комбинированной направленности положительных речевых образцов и конструктивных действий сотрудничества для подражания детьми с речевыми нарушениями.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования стало выявление возможностей развития навыков сотрудничества со сверстниками у дошкольников с ОНР (в условиях группы комбинированной направленности).

Гипотеза исследования. Мы предположили, что процессу сотрудничества у дошкольников 5 летнего возраста с общим недоразвитием речи характерны следующие проявления: снижение способности договариваться со сверстниками, возникновение трудностей как на этапе планирования деятельности, так и ее координации, взаимного контроля. Коррекция коммуникативно-речевых трудностей и развитие навыков учебного сотрудничества будут происходить успешнее в процессе продуктивной деятельности при взаимодействии со сверстниками без речевых нарушений речи за счет потенциала группы комбинированной направленности.

Экспериментальное исследование проводилось с дошкольниками старшей группы (возрастной диапазон между 4 г. 8 мес. и 5 г. 7 мес., средний возраст детей 5 лет 1 мес.), имеющими заключение «общее недоразвитие речи III уровня». Исследование проводилось в ДОО г. Оренбурга. Экспериментальная группа (Эг): 8 испытуемых, посещающих группу комбинированной направленности, контрольная группа (Кг) – 10 испытуемых, посещающих группу компенсирующей направленности.

В ходе первого (констатирующего) и третьего (контрольного) этапа исследования были использованы методики, включающие элементы детской продуктивной деятельности (методика «Рукавички» Г.А. Цукерман), игровой деятельности (методика «Лабиринт» Е.Е. Кравцовой), экспертную оценку (анкета для воспитателей – модификация анкеты М.М. Ступницкой, раздел «Коммуникативные умения и навыки»). Проведение методик с дошкольниками предполагало сотрудничество в диадах «ребенок-ребенок». Для расчета достоверности различий показателей дошкольников экспериментальной и контрольной групп был использован U-критерий Манна – Уитни.

Анализ результатов диагностики на констатирующем этапе эксперимента позволил выявить следующее:

- у 66,7% детей с ОНР был обнаружен низкий уровень продуктивности совместной деятельности. Основные трудности заключались в неумении договориться, прийти к общему решению, осуществлять разумный контроль в ходе раскрашивания. Четыре дошкольника с ОНР, замечая отступления от первоначального замысла, пытались оказать помощь другому, но она не всегда была продуктивной. Попытки контроля деятельности были осуществлены в деятельности четырех пар дошкольников, продукты деятельности которых (рукавички) более-менее похожи друг на друга;

- у 77,8% дошкольников (6 – Эг и 8 – Кг) выявлен I тип сотрудничества (отсутствие сотрудничества), который предполагает элементарное принятие детьми учебной задачи при снижении способности согласования действий, отсутствии планирования, взаимопомощи и взаимного контроля. И только для 22,2% дошкольников с ОНР (2 – Эг и 2 – Кг) характерен II тип сотрудничества (неустойчивое внимание к действиям партнера), при котором обнаруживались трудности удержания задачи на протяжении всей игры, отсутствовали попытки совершить координацию действий, а контроль ограничивался слабым интересом и наблюдением друг за другом. Два дошкольника пытались оказать помощь в управлении машинкой партнера, что негативно воспринималось сверстником;

- у большинства испытуемых не сформированы навыки диалогической и монологической речи, они не склонны подчиняться решению группы, идти на компромисс, трудно учитывались пожелания сверстника-собеседника. Только у троих испытуемых обнаружен средний уровень развития способности к взаимодействию, выражающийся в умениях вести диалог, подчиняться правилам группы.

Результаты дошкольников экспериментальной и контрольной групп не имели достоверных различий по особенностям сотрудничества.

Таким образом, было доказано, что процессу сотрудничества у дошкольников с ОНР характерно снижение способности договариваться со сверстниками, наличие трудностей как на этапе планирования деятельности, так и ее координации, взаимного контроля.

Развитие навыков сотрудничества у дошкольников с ОНР осуществлялось в ходе организации управляемого взаимодействия детей в дошкольной группе в ходе коррекционно-развивающей работы. Основными задачами стали актуализация в совместной деятельности и развитие диалогической речи; развитие умений договариваться, убеждать, спокойно контролировать действия партнера в продуктивной деятельности. Каждый дошкольник был участником 20 занятий, направленных на развитие навыков сотрудничества в продуктивной деятельности. Организация работы по развитию навыков сотрудничества на основе продуктивной деятельности осуществлялась на начальных этапах работы в парах и только потом в мини-группах по 3-4 человека. Это было необходимо для закрепления умения в измененных условиях, требующих переноса действия и его большего осознания. В контрольной группе дошкольники общались только со своими сверстниками с нарушениями речи, а в экспериментальной – обязательно в паре и в мини-группе присутствовали дошкольники с нормативным развитием.

Для развития навыков сотрудничества использовались продуктивные виды деятельности: совместная лепка и рисование, раскрашивание и конструирование (из палочек, кубиков, ЛЕГО), аппликация, пластилиновое рисование и др.

Диагностика контрольного этапа показала, что положительные сдвиги произошли у испытуемых обеих групп:

- у 55,5% дошкольников выявлен II тип сотрудничества (4 – Эг и 6 – Кг), а у 27,7% – III тип – «ситуативный и импульсивно-непосредственный характер партнерского взаимодействия» (4 – Эг и 1 – Кг), который предполагает возможность элементарного планирования действий и их согласования. Это действительное взаимодействие, хотя зачастую и ситуативное;

- дошкольники с ОНР стали проявлять большую заинтересованность общей деятельностью, задавать вопросы в процессе совместных действий, высказывать свое мнение, стали больше контролировать друг друга, понимая общую цель выполнения задания. Дети стали стремиться оказывать помощь друг другу, работать на совместный результат;

- у 66,7% детей с ОНР был обнаружен средний уровень продуктивности совместной деятельности. Попытки

согласования действий и контроля привели к похожести продукта (рукавичек) у 6 пар дошкольников. Оказываемая помощь в ряде случаев оставалась недостаточно продуктивной, но были и успешные попытки оказания полноценной и адекватной (направляющей, оценивающей) помощи сверстнику.

Выводы. Вместе с тем, для доказательства гипотезы потребовалось сравнение показателей сотрудничества у дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

Для сравнения достоверности различий показателей сотрудничества экспериментальной и контрольной групп мы провели анализ данных по критерию Манна-Уитни. На рисунке 1 наглядно представлена ось значимости различий, которая позволит отнести полученные результаты к разным категориям значимости и доказать/опровергнуть различия между экспериментальной и контрольной группами дошкольников по уровню сотрудничества на разных этапах эксперимента.

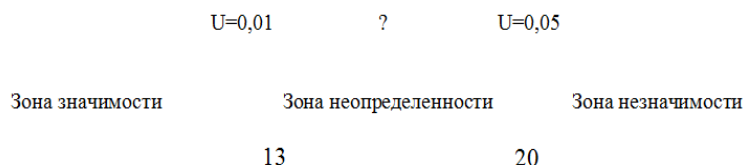


Рисунок 1. Ось значимости различий между группами по уровню сотрудничества (методика «Лабиринт»)

На констатирующем этапе эксперимента $U_{\text{эмп}}=38$ (зоне незначимости), а на контрольном этапе $U_{\text{эмп}}=18$ (зона неопределенности). Это позволяет заключить, что если на констатирующем этапе различий между Эг и Кг не было, то на контрольном этапе различия достоверно подтверждены. Большая динамика развития навыков учебного сотрудничества у дошкольников Эг подтверждает успешность взаимодействия детей с ОНР в ходе их совместной продуктивной деятельности со сверстниками без речевых нарушений.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Гребенникова, Е.В. Социально-психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи / Е.В. Гребенникова, И.Л. Шелехов, А.Ф. Шелкунова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2018. – № 4(22). – С. 1-12
3. Глухов, В.П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. – М., 1985. – С. 41-48
4. Кисова, В.В. Сотрудничество как психолого-педагогическое условие социализации дошкольников с задержкой психического развития / В.В. Кисова, А.В. Семенов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12(4). – С. 882-886. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36208> (дата обращения: 27.12.2024)
5. Ковылова, Е.В. Психокоррекционная технология коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. псих. наук (19.00.10) / Ковылова Екатерина Владимировна. – Нижний Новгород, 2011. – 24 с.
6. Королева, Ю.А. Формирование связной монологической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Ю.А. Королева, П.К. Кирпиченко // Актуальные проблемы социализации лиц с ОВЗ в условиях специального и инклюзивного образования: сб. трудов Междунар. науч.-практ. семинара (27 февраля 2020 г., г. Оренбург – г. Уральск). – Киров: МЦИТО. – 2020. – С. 60-64
7. Феофанов, В.Н. Особенности межличностных отношений дошкольников с ОВЗ со сверстниками в условиях инклюзивного образования / В.Н. Феофанов, Н.П. Константинова, Ю.А. Королева // Образование и наука. – № 5. – 2020. – С. 67-89
8. Цукерман, Г.А. Обучение учебному сотрудничеству / Г.А. Цукерман, Н.В. Елизарова, М.И. Фрумина, Е.В. Чудинова // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 35-43

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат психологических наук, доцент Кулеш Елена Васильевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);

магистр Стрелова Юлия Юрьевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ КАК УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье раскрывается специфика моделирования личностного самоуправления как условия становления межкультурной компетентности педагогов. Определено, что сущность процесса профессионального становления педагога состоит в разрешении индивидуальных образовательных дефицитов, возникающих в процессе его личностного самоуправления. Структура личностного самоуправления представляет собой операциональный механизм управления деятельностью. Данный процесс предполагает обогащение знаний и умений педагога по формированию межкультурной компетентности в полиэтнической образовательной среде. На этом фоне в профессиональном становлении раскрывается спектр возможностей для моделирования педагогических ситуаций. Такая задача осуществима в условиях психологически безопасной образовательной среды. С позиции субъектного подхода сформулированы задачи, которые можно отнести к признакам моделирования по следующим критериям: аксиологический, информационный, деятельностный. Аксиологический критерий определяет мотивы процесса самоуправления отражающийся в стремлениях к изменениям. Информационный критерий призван предоставлять новые профессионально-педагогические знания имеющих личностный смысл в организации личностного самоуправления. Деятельностный критерий предоставляет субъектам педагогического

процесса оперативную информацию о его деятельности, устанавливать обратную связь. Как следствие, с учетом стремительного роста числа интеграции обучающихся-инофонов в российскую культуру Хабаровского края перед педагогом обозначаются задачи моделирования личностного самоуправления как условия становления межкультурной компетентности в полиэтнической образовательной среде.

Ключевые слова: личностное самоуправление, межкультурная компетентность, моделирование деятельности, профессиональное становление педагога, субъектный подход.

Annotation. The article reveals the specifics of modeling personal self-management as a condition for the formation of intercultural competence of teachers. It is determined that the essence of the process of professional development of a teacher is to resolve individual educational deficits that arise in the process of his personal self-government. The structure of personal self-management is an operational mechanism for managing activities. This process involves enriching the teacher's knowledge and skills in the formation of intercultural competence in a multiethnic educational environment. Against this background, the range of possibilities for modeling pedagogical situations is revealed in professional development. Such a task is feasible in a psychologically safe educational environment. From the perspective of the subjective approach, the tasks are formulated, which can be attributed to the features of modeling according to the following criteria: axiological, informational, and activity-based. The axiological criterion determines the motives of the self-management process, reflected in the desire for change. The information criterion is designed to provide new professional and pedagogical knowledge with personal meaning in the organization of personal self-government. The activity criterion provides the subjects of the pedagogical process with operational information about their activities and provides feedback. As a result, taking into account the rapid growth in the number of integration of foreign-speaking students into the Russian culture of the Khabarovsk Territory, the teacher is faced with the tasks of modeling personal self-government as conditions for the formation of intercultural competence in a multiethnic educational environment.

Key words: personal self-management, intercultural competence, activity modeling, professional formation of a teacher, subjective approach.

Введение. В период профессиональной деятельности педагогического работника неизменно происходит его профессионально – личностное становление, как педагога. Выбор профессии, как и профессиональная деятельность педагога связаны с его профессиональными и личностными целями, имеющие разнообразное содержание на определенных этапах его деятельности [1].

Толковые словари русского языка определяют понятие «становление» как «возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития». Из этого определения мы можем заключить, что процесс становления является одной из составляющих процесса развития человека, а как мы знаем, развитие – это возникновение системных психологических новообразований, имеющих количественную характеристику продолжительности (метрическую), качественную (однаправленность, одномерность), типологическую. Профессиональное становление педагога подразумевает под собой развитие у него личностных, личностно-деловых качеств, профессиональных компетентностей и профессионализма, имеющих в своем возникновении и формировании некую взаимовлияющую, временную методичность, выраженную в системности и последовательности от профессиональных намерений до полной реализации личности в профессиональной деятельности [2].

Важной особенностью на этапе проектирования профессионального пути педагога является мировоззренческий аспект, заключенный в определенных взглядах и представлениях на обоснование профессионального периода, не как заранее предначертанную траекторию движения, подкреплённую врождёнными способностями и характерными качествами, а как спектр открывающихся возможностей, постановки и достижения профессиональных целей, совершения согласно поставленным целям и задачам действий в жизненных и профессиональных ситуациях, развитие способности и навыка видеть, понимать, уметь выбирать необходимые цели, задачи, действия, а затем моделировать в собственное движение в выбранном направлении [5].

При моделировании деятельности, проектировании программы ближайшего профессионального развития педагога, обязательным должно являться программирование профессионального становления и развития, освоение им знаний, умений, способов действий, необходимых для реализации программы ближайшего периода развития [6].

Стоит отметить, что Распоряжением Правительства РФ была определена Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года, одна из задач которой направлена на формирование мотивов, смысловых и нравственных установок личности, определяющих противостояние дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам, межэтнической и межконфессиональной нетерпимости, другим негативным социальным явлениям, а также ксенофобии и экстремизму. Мы полагаем, что такая стратегия воспитания подрастающего поколения может быть продлена и на последующие годы, так как неизменна ее актуальность, необходимость и востребованность в условиях укрепления России, как суверенного государства с традиционными духовно-нравственными ценностями, культурой и исторической памятью. Задача Стратегии развития воспитания перекликается с критериями психологической безопасности и выполнима в условиях образовательной среды, поскольку сама представляет совокупность условий для формирования и развития человека. Потому, рассуждая о психологической безопасности в образовательной поликультурной среде, заострим внимание на том, что обучающийся в обозначенных условиях сталкивается с необходимостью актуализации своих резервных возможностей, а также готовностью и способностью к преодолению разного рода трудностей. И здесь важно учитывать, что на процесс адаптации, разворачивающийся во взаимодействии субъектов образовательной деятельности влияет несбалансированность и несогласованность между системами образования. Определенно, важнейшей целью такого взаимодействия является некоторая согласованность и контролируемость между системами, степень и характер которых могут изменяться в достаточно широких пределах.

При этом с позиции субъектного подхода важно подчеркнуть, что человек имеет фундаментальную способность быть субъектом своей жизни, искать пути самоопределения, проявлять себя, строить себя, постигать смысл существования. На этом фоне, педагог приобретает качества деятеля, который активно познает, принимает, рефлексировывает, переосмысливает, самоактуализирует самого себя, выстраивает стратегию прогрессивной профессиональной жизнедеятельности [7]. При этом теоретическая модель предполагает взаимодействие между следующими компонентами: аксиологический компонент, включающего личностную потребность в определении ценностей связанных с Я-концепцией; информационный, основанный на понимании необходимости в новых знаниях и способах деятельности, ее мониторинг для эффективного принятия решения и деятельностный как результат этой деятельности (самореализация в предметной, научной, методической, исследовательской, воспитательной, общественной и других видах деятельности).

Сформулированные направления позволяют поставить и определённые задачи, которые можно отнести к признакам модели: аксиологический, информационный, деятельностный. По аксиологическому критерию актуализируются мотивы и ценности процессов самоуправления, где анализируются современные ценности педагогической деятельности, стремление к изменениям и инновациям. Информационный критерий призван предоставлять новые профессионально-педагогические знания, формировать и интегрировать знания о сущности и личностный смысл самоуправления и саморазвития и т.п.

Деятельностный критерий призван отслеживать и накапливать ценную педагогическую информацию, предоставлять каждому субъекту педагогического процесса оперативную информацию о его деятельности, устанавливать обратную связь.

Потому в современных реалиях меняющегося мира, на фоне притока мигрантов из средней Азии на территорию Хабаровского края перед педагогическим сообществом возникают вопросы, связанные с процессом профессионального становления педагога в условиях психологически безопасной школьной среды. Здесь важно учитывать, что адаптация подростков-инофонов в поликультурной школьной среде имеет свои особенности: овладение русским языком для которых он является родным; принятие и толерантное отношение русскоязычных детей особенностей культуры другого этноса и менталитета одноклассников других национальностей. Для русскоязычных подростков адаптация в поликультурной школьной среде может складываться из таких особенностей как: принятие и толерантное отношение к особенностям культуры другого этноса, совместная деятельность в мероприятиях, направленных на знакомство с культурой других национальностей.

Изложение основного материала статьи. В обозначенном контексте начиная с 2016 г. по настоящее время на территории полиэтнического пространства Хабаровского края реализуется деятельность по формированию межкультурной компетентности личности, которая осуществляется на основе кластерного подхода в организации и выявлении наиболее эффективных технологий по культурно-языковой адаптации полиэтнического контингента в принимающее сообщество Хабаровского края. Учитывая особенности подросткового возраста, можно предположить, что адаптация к условиям обучения в поликультурной школьной среде может сопровождаться повышенной конформностью к ценностям и нормам доминирующей группы сверстников. Дети с ранним созреванием будут более адаптивны и легче выстраивать отношения со сверстниками, независимо от принадлежности к той или иной национальности и этнической группы, а дети с поздним созреванием, менее популярные у сверстников, с низкой самооценкой, менее адаптивные могут испытывать затруднения в адаптации.

Для анализа состояния проблемы психологической безопасности образовательной среды в школе с полиэтническим контингентом остановимся на характеристике эмпирического исследования по оценке индекса психологической безопасности и субъективного благополучия в МБОУ СОШ г. Хабаровска. В исследовании приняли участие 160 учеников седьмых, восьмых классов в возрасте 13-14 лет, из которых 133 русскоязычных и 27 инофонов из средней Азии. Цель исследования заключалась в оценке влияния психологической безопасности подростков на проявление их субъективного благополучия в поликультурной школьной среде.

С целью изучения психологической безопасности как условия субъективного благополучия подростков в поликультурной школьной среде были выбраны следующие психодиагностические методики:

1. Методика «Психологическая безопасность образовательной среды школы» И.А. Басовой, модифицированная творческой группой муниципальной психологической службы г. Хабаровска. Модифицированная методика И.А. Басовой валидна и длительное время применяется в школах г. Хабаровска.

2. Методика А.М. Прихожан «Шкала личностной тревожности», определяющая уровень личной тревожности. Данная шкала тревожности свои основные и исходные положения заимствовала из методики «Шкала социально-ситуационного страха, тревоги» О. Кондаша. Шкалы данной методики определяют уровень тревожности в приведенных ситуациях обыденной жизни, по оценке самим респондентом.

3. Анкета для оценки привлекательности классного коллектива (А.Н. Лутошкин).

Проведенное тестирование по методике Басовой И.А. «Психологическая безопасность образовательной среды школы» у русскоязычных учащихся 7-8 классов в возрасте 13-14 лет, позволило выявить показатели ниже нормы. Во-первых, отношение к образовательной среде школы у 42 респондентов (31,6% от опрошенных русскоязычных школьников) на среднем уровне, что определяет его как нейтральное, противоречивое. У 11 респондентов (8,3% от опрошенных русскоязычных школьников) – на уровне ниже среднего и у 4 респондентов (3% от опрошенных русскоязычных школьников) – на низком уровне.

Во-вторых, удовлетворённость значимыми характеристиками образовательной среды у 31 респондента (23,3% от опрошенных русскоязычных школьников) на среднем – нейтральном и противоречивом уровне, что говорит о том, что на все вопросы этой категории дан неопределенный ответ, а, следовательно, субъективное благополучие, выражающееся в чувстве удовлетворенности, противоречиво. У 11 респондентов (8,3% от опрошенных русскоязычных школьников) – на уровне ниже среднего и у 5 респондентов (3,8% от опрошенных русскоязычных школьников) – на низком уровне.

И в третьих, защищенность от психологического насилия у 41 респондента (30,8% от опрошенных русскоязычных школьников) на среднем уровне, что определяет его как нейтральное, противоречивое, что может говорить о том, что данные респонденты могли быть частично подвержены психологическому насилию или стать свидетелями психологического насилия, что сформировало у них противоречивое чувство защищенности от него. У 16 респондентов (12% от опрошенных русскоязычных школьников) – на уровне ниже среднего и у 7 респондентов (5,3%) – низком уровне.

Обратимся к общим результатам показателей проведенного тестирования по методике И.А. Басовой, измеряющую психологическую безопасность образовательной среды школы у учащихся инофонов 7-8 классов в возрасте 13-14 лет, отражающие результаты ниже нормы.

Так по показателю, указывающему на отношение к образовательной среде школы у 9 респондентов (33,3% от опрошенных школьников инофонов) на среднем уровне, что определяет его как нейтральное, противоречивое. У 3 респондентов (11,1% от опрошенных школьников инофонов) – на низком уровне, с определением его как негативное отношение. Противоречивое отношение к образовательной среде, как и отношение на низком уровне у респондентов инофонов может зависеть не только от поведенческого (волевого), эмоционального и когнитивного (рационального) компонентов, но и от той субъективной значимости школы, образования, которая формируется благодаря национальной культуре и менталитету.

Еще один показатель удовлетворённости значимыми характеристиками образовательной среды выявился у 12 респондентов (44,4% от опрошенных школьников инофонов) на среднем – нейтральном и противоречивом уровне, что говорит о том, что на все вопросы этой категории дан неопределенный ответ. Неопределенность в ответах у респондентов инофонов может быть связана с сомнительностью, формирующуюся на основе нескольких мнений у одного и того же человека.

Также показатель защищенности от психологического насилия у 9 респондентов (33,3% от опрошенных школьников инофонов) на среднем уровне, что определяет его как нейтральное, противоречивое. У 3 респондентов (11,1% от опрошенных школьников инофонов) – на уровне ниже среднего и у 3 респондентов (11,1%) – низком уровне. Обобщённые показатели с уровнем ниже нормы, говорят о том, что у 55,6% респондентов инофонов общий уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии низкий. Статистический метод обработки сравнение групп по t-критерию Спирмена в программной среде SPSS 23 выявил следующие результаты двух выборок (133 русскоязычных учащихся и 27 школьников инофонов 7-8 классов 13-14 лет):

– у русскоязычных респондентов определились зависимые, а значит взаимовлияющие (коррелирующие) критерии, выражающие отношение и удовлетворенность значимыми характеристиками образовательной среды и критериями, указывающими на удовлетворенность и защищенность от психологического насилия в школе, что говорит о том, что субъективное благополучие данных респондентов в поликультурной школьной среде зависит от вышеупомянутых взаимосвязанных, внутренних состояний, протекающих и испытываемых школьниками во время образовательного процесса.

Психологическая безопасность, измеряемая по критерию защищенности от психологического насилия также влияет на субъективное благополучие опрошенных школьников. Иными словами, субъективное благополучие, которое выражается в чувстве удовлетворенности, зависит от состояния психологической защищенности. У респондентов инофонов корреляция критериев не выявлена, что говорит о том, что характеристики образовательной среды школы для опрошенных инофонов не значимы и не их отношение к образовательной среде школы и субъективное благополучие в поликультурной школьной среде.

Психологическая безопасность респондентов инофонов не является условием субъективного благополучия в поликультурной школьной среде.

По результатам исследования личностной тревожности по методике А.М. Прихожан высокий уровень тревожности, который зафиксирован из десяти шкал с 6 по 10 шкалу. В среднем значении высокий уровень тревожности показали не более 4% опрошенных русскоязычных школьников, тогда как высокие показатели тревожности были зафиксированы у 16,7% школьников инофонов.

На основе полученных результатов и рационального сопоставления взаимовлияющих состояний подростков можно заключить, что испытывая тревожность, обусловленную адаптацией, автономией, успеваемостью, авторитетностью в коллективе, обучающиеся претерпевают психологическое неблагополучие, нередко являющееся поводом для школьных конфликтов подростков. В связи с предъявляемыми требованиями к успеваемости установленными системой образования, возникают конфликты как с учителями, так и со сверстниками.

В виду перестройки организма и полового созревания в пубертатном периоде, происходящие изменения в этом периоде сопряжены различными труднопреодолимыми самим подростком последствиями. Несмотря на то, что определенный уровень тревожности в подростковом периоде – это естественная и обязательная характеристика активной деятельности, всё же повышенный уровень тревожности оказывает деструктивное воздействие на развитие личности подростка. Зачастую подростки с повышенным уровнем тревожности оказываются в социальной изоляции. На формирование Я-концепции, самооценки и самоактуализации подростков часто влияет реакция социума на их физические и внешние изменения (одобрение, восхищение или отвращение, насмешку, презрение). Подростки отмечают такую реакцию и включают ее в представление о себе. Негативная социальная реакция влияет на формирование у подростка неуверенности в себе, заниженной самооценки, скованности в общении и снижение чувства собственной значимости.

Сравнительные результаты исследования оценки привлекательности классного коллектива по методике А.Н. Лутошкина у русскоязычных учащихся (133 человека) и учащихся инофонов (27 человек) 7-8 классов в возрасте 13-14 лет свидетельствуют о некотором наличии признаков дезадаптации в коллективе. В частности, у 52 (39,1%) русскоязычных учащихся и 9 (33,3%) инофонов показатели указывают на то, что для опрошенных респондентов классный коллектив является крайне привлекательным. Среда внутри класса, как и взаимоотношения внутри коллектива полностью удовлетворяет таких респондентов. 56 (42,1%) человек – русскоязычных учащихся и 12 (44,4%) инофонов хорошо адаптированы в классном коллективе. Здесь, среда взаимоотношений является комфортной и благоприятной, классный коллектив, также, представляет значимость и ценность. Свое нейтральное отношение к коллективу, свидетельствующее о наличии некоторых неблагоприятных зон взаимоотношений, которые создают ощущение дискомфорта и неопределенности собственного положения ученика в классе, выразили 21 (15,8%) человек из числа русскоязычных учащихся и 6 (22,2%) инофонов. Присутствует явное желание либо отстраниться от коллектива, либо изменить свое положение в нем. И 4 (3%) русскоязычных учащихся выразили негативное отношение к классу, неудовлетворенность своим положением и ролью в коллективе, где возможна дезадаптация в его структуре. При этом отметим, что отрицательного отношения к классу, неудовлетворенности своей ролью и положением в нем, дезадаптации в его структуре по показателям анкетирования у учащихся инофонов не выявилось.

Выводы. Результаты проведенного эмпирического исследования объективно свидетельствуют о взаимосвязи профессионального становления педагога с созданием условий по обеспечению психологической безопасности и субъективным благополучием личности в полиэтническом образовательном пространстве. Несмотря на то, что влияния психологической безопасности на субъективное благополучие учащихся инофонов не выявлено математическим анализом, такая взаимосвязь выявлена и доказана средствами качественного и математического анализа у русскоязычных учащихся. Изложенные результаты позволили сделать вывод, что у 48 опрошенных учащихся (30% от общей выборки из 160 человек), из которых 36 (22,5%) русскоязычных учащихся и 12 (7,5%) учащихся инофонов с низким уровнем психологической безопасности, влияющий на проявление их субъективного благополучия в поликультурной школьной среде. Высокие показатели различных категорий тревожности у учащихся инофонов и низкие показатели защищенности от психологического насилия в образовательной среде, как у учащихся инофонов, так и русскоязычных учащихся говорят о дезадаптации учащихся, о возможных нарушениях в эмоционально-волевой сфере деятельности личности школьников, и, как следствие – нарушение их психологической безопасности в образовательной среде.

Резюмируя сказанное можно заключить, что в полиэтническом образовательном пространстве, создавая условия психологической безопасности педагог самоуправляет собой, совершая выбор между способами педагогической деятельности, качественно преобразуя себя, переосмысливая профессиональные ожидания для развития профессионально-значимых качеств, вырабатывая собственный индивидуальный стиль деятельности. Профессионально-педагогическая деятельность без активного профессионально-творческого саморазвития зачастую превращается в процесс стандартизации личности, нивелирования ее индивидуальных особенностей и свойств и подчинения профессиональным образцам поведения, что неизбежно ведет к профессиональной стагнации.

Литература:

1. Гурман, В.Е. Внедрение достижений педагогики в практику школы / В.Е. Гурман. – М.: Педагогика, 1981. – 144 с.
2. Грановская, Р.М. Творчество и преодоление стереотипов / Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская. – Санкт-Петербург: OMS, 1994. – 178 с.
3. Немов, Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива / Р.С. Немов. – Москва: Педагогика, 1984. – 200 с.
4. Ярошевский, М.Г. Социальные и психологические координаты научного творчества / М.Г. Ярошевский // Вопросы философии. – 1995. – № 12. – С. 118-127
5. Кузьмина, Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина и др. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 184 с.

6. Кашницкий, В.И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя.: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кашницкий Виктор Ильич. – Кострома, 1995. – 197 с.
7. Кашапов, М.М. Теория и практика решения педагогической ситуации / М.М. Кашапов. – Ярославль: ЯрГУ, 1997. – 100 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Лупенко Наталья Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);

кандидат психологических наук, доцент Станоева Юлия Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ПРИВЯЗАННОСТИ ЖЕНЩИНЫ К МАТЕРИ И ЕЕ ОТНОШЕНИЯ К СВОЕМУ РЕБЕНКУ

Аннотация. В статье исследована взаимосвязь типа привязанности женщины к матери и ее отношения к своему ребенку. Показано наличие избегающее-опасающегося типа привязанности матерей и детей. Анализ привязанности со стороны детей показал наличие условно-надежной привязанности. Найдена высокая положительная корреляционная связь стиля привязанности женщины к матери и типа привязанности ребенка к матери. Найдены отрицательные связи между шкалами «автономность-контроль», «эмоциональная дистанция-близость», «отвержение-принятие» и типом привязанности. Найдена высокая положительная связь между шкалой «отсутствие-присутствие сотрудничества» и типом привязанности. Найдены положительные связи между шкалами «автономность-контроль», «эмоциональная дистанция-близость», «отвержение-принятие», «отсутствие-присутствие сотрудничества», «тревожность за ребенка» и стилем привязанности женщины к матери. На статистически значимом уровне не обнаружены существенные различия между типом привязанности женщины к матери и типом привязанности женщины к ребенку.

Ключевые слова: привязанность, тип привязанности, отношение матери к ребенку, принятие, отвержение.

Annotation. The article examines the relationship between the type of attachment of a woman to her mother and her attitude to her child. The presence of an avoidant-fearful type of attachment of mothers and children is shown. The analysis of attachment on the part of children showed the presence of a conditionally secure attachment. A high positive correlation was found between the style of attachment of a woman to her mother and the type of attachment of a child to her mother. Negative relationships were found between the scales of "autonomy-control", "emotional distance-closeness", "rejection-acceptance" and the type of attachment. A high positive relationship was found between the scale of "absence-presence of cooperation" and the type of attachment. Positive relationships were found between the scales of "autonomy-control", "emotional distance-closeness", "rejection-acceptance", "absence-presence of cooperation", "anxiety for the child" and the style of attachment of a woman to her mother. No significant differences were found at a statistically significant level between the type of attachment of a woman to her mother and the type of attachment of a woman to her child.

Key words: attachment, attachment type, mother-child relationship, acceptance, rejection.

Введение. Привязанность – это глубокая и прочная эмоциональная связь, возникающая между двумя людьми. Эта связь имеет основополагающее значение для эмоционального и социального развития личности [1].

Привязанность, формирующаяся в детстве, оказывает значительное влияние на развитие личности. Изучение этой взаимосвязи может помочь понять, как опыт привязанности к матери влияет на родительские практики и эмоциональную доступность матери для своего ребенка. Отношение матери к своему ребенку, основанное на ее собственном опыте привязанности, может иметь долгосрочные последствия для развития ребенка, включая его эмоциональное здоровье, межличностные отношения и адаптацию в социуме. Повзрослев, любая женщина приносит с собой последствия таких отношений. Если эмоциональные потребности женщины в детстве были удовлетворены, эти знания станут ценным эмоциональным проводником, сопровождающим женщину, особенно, в вопросах материнства. Если эмоциональные потребности женщины в детстве удовлетворялись непоследовательно, она будет испытывать трудности в формировании привязанности в отношениях со своими детьми.

В условиях современных изменений в семейной структуре и роли женщин в обществе важно исследовать, как эти изменения влияют на типы привязанности и родительские отношения. Недостаточная теоретико-методологическая проработанность связи таких параметров, как тип привязанности женщины к матери и ее отношения к своему ребенку, делают проблему исследования актуальной.

Изложение основного материала статьи. Проблему привязанности исследовали в своих трудах ученые О. Барон, Дж. Боулби, Кэролайн С. Леви, Т.В. Пальцева, Г.Г. Филиппова, Ф. Шавир, М. Эйнсворт, Я. Ябен и др.

Первым теоретиком привязанности стал Джон Боулби. Он подчеркивал важность эмоциональной связи между ребенком и его опекуном (чаще всего матерью) для нормального развития ребенка. Он утверждал, что привязанность является частью человеческой природы, что стиль привязанности у младенцев развивается в зависимости от того, как они относятся к своей матери, так как для ребенка мать является надежной базой, позволяющей ему исследовать мир. Если связь прерывается, это может иметь серьезные последствия для последующего эмоционального развития личности [2, 3]. Согласно теории Мэри Эйнсворт, в основе привязанности лежит биологический импульс, которым является система привязанности, зависящая от поведения лиц, осуществляющих уход за ребенком. Она провела исследование, в ходе которого оценила индивидуальные различия в контексте привязанности [5]. В исследовании Е.В. Куфтык показано, что если значимые взрослые (мать или бабушка) в процессе воспитания демонстрируют ребенку уверенность в надежности отношений близости, это способствует формированию у ребенка доминанты, связанной с потребностью чуткости в поведении [4].

Целью нашего исследования являлось изучение взаимосвязи типа привязанности женщины к матери и ее отношения к своему ребенку.

Были использованы следующие методики: «Опросник привязанности к близким людям» (Н.В. Сабельникова, Д.В. Каширский); «Опросник оценки типов привязанности к матери» (Е.В. Пупырева, Г.В. Бурменская); «Взаимодействие родитель – ребенок» (И.М. Марковская). В качестве методов статистической обработки выступили U-критерий Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Выборка составила 100 человек: 50 матерей в возрасте 31±4 лет, и 50 детей в возрасте 8 лет.

Перейдем к описанию полученных результатов. Анализ результатов методики «Опросник оценки типов привязанности к матери» показал, что: у 30% респондентов прослеживается надежный тип привязанности; у 48% респондентов прослеживается условно надежная привязанность; у 22% респондентов прослеживается ненадежная привязанность. Таким образом, у большинства детей – условно надежная привязанность.

Анализ результатов методики «Взаимодействие родитель – ребенок» показал, что:

1) по шкале «Нетребовательность-требовательность»: 14% родителей имеют высокие оценочные критерии. Матери при взаимодействии с ребенком демонстрируют требовательность, стараются сформировать у ребенка ответственность. 56% родителей имеют средние оценочные критерии. Требования к ребенку выбираются осознанно, мать не всегда контролирует поступки ребенка, и не всегда предъявляет повышенные требования. 30% родителей имеют низкие оценочные критерии. Матери при взаимодействии с ребенком не демонстрируют требовательность, не стараются сформировать у ребенка ответственность, требования к ребенку выбираются не осознанно;

2) по шкале «Мягкость-строгость»: 44% родителей имеют высокие оценочные критерии. Мать старается к ребенку применять строгие меры, принуждая детей соблюдать определенные правила, может применить физические наказания; 26% родителей имеют средние оценочные критерии. Мать в определенных условиях старается не держать ребенка в строгих рамках, но требует, чтобы ребенок соблюдал определенные правила; не применяет физические наказания; 30% родителей имеют низкие оценочные критерии. Мать лояльно относится к ребенку, не держит его в строгих рамках, но требует соблюдение правил, не применяет физические наказания;

3) по шкале «Автономность-контроль»: 38% родителей имеют высокие оценочные критерии. Мать стремится контролировать ребенка, проявляет навязчивость, предоставляет ему минимум свободы; 34% родителей имеют средние оценочные критерии. Мать стремится предоставить ребенку умеренную свободу в ее действиях, позволяет быть самостоятельным; 28% родителей имеют низкие оценочные критерии. Мать стремится предоставить ребенку полную свободу в действиях, не контролирует в принятии решений;

4) по шкале «Эмоциональная дистанция-близость»: 30% родителей имеют высокие критерии. Мать проявляет эмоциональную близость, сочувствие к ребенку, чувствует потребности и желания; 48% родителей имеют средние критерии. Мать в целом проявляет эмоциональную близость к ребенку, старается интересоваться делами, чувствами ребенка, но не всегда чувствует его потребности и желания; 22% родителей имеют низкие критерии. Мать пассивно относится к желаниям ребенка, не проявляет эмоциональную близость, сочувствие к ребенку, старается эмоционально дистанцироваться;

5) по шкале «Отвержение-принятие»: 26% родителей имеют высокие показатели. Родители демонстрируют отвержение личностных качеств ребенка, считая его незрелым, несамостоятельным. Демонстрируют по отношению к ребенку недовольство, считают, что у ребенка нет способностей; 46% родителей имеют средние показатели. Родители в целом демонстрируют принятие личностных качеств ребенка, считая его достаточно зрелой личностью, но в определенных условиях могут демонстрировать недовольство им; 28% родителей имеют низкие показатели. Родители принимают ребенка таким, какой он есть, считая его достаточно зрелой личностью. Уверены, что у ребенка хорошо развиты способности;

6) по шкале «Отсутствие-присутствие сотрудничества»: 36% родителей имеют высокие показатели. Родители при взаимоотношении с ребенком воспринимают его как полноценного партнера, всегда слушают с интересом, учитывают мнение ребенка; 46% родителей имеют средние показатели. Они стараются включить ребенка в совместное сотрудничество, не всегда воспринимают его как полноценного партнера, при решении проблем не учитывают его мнение; 18% родителей имеют низкие показатели. Родители при взаимоотношении с ребенком не проявляют заинтересованности в совместном сотрудничестве, не слушают ребенка, придерживаются только своего мнения;

7) по шкале «Тревожность за ребенка»: 36% родителей имеют высокие показатели. Они стараются решить проблемы за ребенка, оградить его от трудностей, постоянно испытывают тревожность, проявляют заботу; 38% родителей имеют средние показатели. Они иногда испытывают тревожность, но в целом предоставляют возможность ребенку решать проблемы самостоятельно; 26% родителей имеют низкие показатели. Они предоставляют ребенку автономию при решении проблем, не проявляют чувства тревожности;

8) по шкале «Непоследовательность-последовательность»: 28% родителей имеют высокие показатели. Они при предъявлении требований к ребенку последовательны, постоянны в вопросах наказаний и поощрений; 38% родителей имеют средние показатели. Они при предъявлении требований к ребенку стараются быть последовательными, не всегда используют наказания, предпочитают поощрять ребенка; 36% родителей имеют низкие показатели. Они при предъявлении требований к ребенку проявляют непоследовательность;

9) по шкале «Удовлетворенность ребенка отношениями с родителями»: 42% родителей имеют высокие показатели. Родители и дети полностью удовлетворены отношениями друг с другом, есть доверие, понимание, конфликтов почти нет; 30% родителей имеют средние показатели. Родители и дети в целом удовлетворены отношениями друг с другом, но при обсуждении могут возникать небольшие разногласия; 28% родителей имеют низкие показатели. Родители и дети не удовлетворены отношениями друг с другом, при обсуждении часто возникают разногласия, обеспокоенность, непонимание.

Таким образом, у большинства родителей при взаимодействии с детьми наблюдается высокий уровень требовательности, строгости, и средние значения тревоги за ребенка, сотрудничества, эмоциональной близости. У родителей выявлены средние показатели привязанности. Для родителей в целом характерна умеренная строгость, предоставление автономности детям в решении проблем, в некоторых ситуациях может наблюдаться эмоциональная дистанция. В определенных условиях родители могут демонстрировать недовольство ребенком, считают, что у ребенка не до конца развиты способности, при общении могут возникать конфликтные ситуации.

Анализ результатов методики «Опросник привязанности к близким людям» показал, что у 26% женщин прослеживаются низкие показатели беспокойства и низкие показатели избегания. Это говорит о надежном типе привязанности к матери. При взаимодействии с матерью респонденты чувствуют эмоциональный комфорт, они уверены в любви со стороны матери.

У 20% респондентов прослеживаются низкие показатели беспокойства и высокие показатели избегания. Это говорит об избегающе-отвергающем (отстраненном) стиле привязанности к матери. У респондентов в целом сформировалось негативное мнение о себе, как тревожной личности, избегающей взаимоотношений с близкими.

У 28% респондентов прослеживаются высокие показатели беспокойства и избегания. Это говорит о избегающе-опасающемся стиле привязанности. При общении с матерью респонденты чувствуют дискомфорт, тревожность, при взаимодействии с окружающими они боятся быть отвергнутым. В целом в поведении проявляют независимость, демонстрируют позитивное мнение о себе, но уверены, что нельзя рассчитывать на поддержку других.

У 26% респондентов прослеживаются высокие показатели беспокойства и низкие показатели избегания. Это говорит о проявлении тревожно-озабоченного (зависимого) стиля привязанности. У респондентов отмечается позитивное мнение о себе, но недоверие к окружающим, поэтому они избегают любой формы зависимости.

Таким образом, у большинства женщин наблюдается преобладание избегающе-опасающегося стиля привязанности к матери. Они при общении с матерью чувствуют дискомфорт, тревожность.

Анализируя стиль привязанности женщины к ребенку, видим, что у 26% женщин прослеживаются низкие показатели беспокойства и избегания. Это говорит о надежном стиле привязанности к ребенку. В отношениях с детьми ориентируются на поддержание эмоциональной близости, демонстрируют понимание чувств ребенка. При взаимодействии с ребенком мать проявляет эмоциональную близость, чуткость, находит время для общения с ним.

У 20% респондентов прослеживаются низкие показатели беспокойства и высокие показатели избегания. Это говорит об избегающе-отвергающем (отстраненном) стиле привязанности к ребенку. У респондентов сформировалось негативное мнение о себе, как о личности, избегающей взаимоотношений с ребенком. Они не удовлетворены отношениями с ребенком, не всегда ориентируются на поддержание эмоциональной близости.

У 26% респондентов прослеживаются высокие показатели беспокойства и избегания. Это говорит о избегающе-опасающемся стиле привязанности. При общении с ребенком чувствуют дискомфорт, тревожность. В поведении стараются избегать зависимости, демонстрируют позитивное мнение о себе, но уверены, что нельзя рассчитывать на поддержку других. В отношениях с ребенком проявляют избегание близких отношений. Проявления данного типа привязанности говорят об отвержении женщин в детстве.

У 28% респондентов прослеживаются высокие показатели беспокойства и низкие показатели избегания. Это говорит о проявлении тревожно-озабоченного (зависимого) стиля привязанности. В отношениях с ребенком проявляют тревогу, стараются избегать не только отношений с ним, но и выражения своих чувств. У них прослеживается склонность к подавлению своих эмоций, созданию эмоциональной дистанции, демонстрации непоследовательного поведения в отношениях с ребенком. Стремясь наладить отношения, матери провоцируют дезорганизованные стратегии общения, в основе которых лежит отсутствие четкой схемы взаимоотношений с ребенком.

Можем заключить, что у женщин преобладает тревожно-озабоченный (зависимый) стиль привязанности к ребенку. В своих взаимоотношениях с ребенком они проявляют тревогу, беспокойство, стараются избегать выражения своих чувств, переживаний.

Для оценки достоверности различий полученных результатов при сравнении показателей типа привязанности женщины к матери и типа привязанности женщины к ребенку мы использовали U-критерий Манна-Уитни. Нами были получены показатели выше критических значений, это позволяет заключить, что с вероятностью 95% между типом привязанности женщины к матери и типом привязанности женщины к ребенку существенных различий не наблюдается. Это говорит о том, что модель привязанности, сложившаяся у женщины с матерью, будет использоваться женщиной и в отношении своего ребенка. Следовательно, с вероятностью 95% можно предположить, что если у женщины с матерью сложился тревожно-озабоченный (зависимый) стиль привязанности, то такой стиль привязанности женщина будет применять и к своему ребенку.

Для анализа специфики взаимосвязи типа привязанности женщины к матери и ее отношения к своему ребенку, с помощью коэффициента корреляции Спирмена, были получены следующие результаты:

- существует прямая взаимосвязь стиля привязанности женщины к матери и типа привязанности ребенка к матери (0,667 при $p \leq 0,01$). Это говорит о том, что чем выше избегание и беспокойство, тем чаще у женщины наблюдается избегающе-опасающийся стиль привязанности к матери, тем чаще у детей будет наблюдаться ненадежный или условно надежный тип привязанности к матери. Если у женщины в отношениях с матерью присутствовали дискомфорт, тревожность, возникало чувство страха быть отвергнутым, то в дальнейшем, когда она стала матерью, ее дети не будут ей доверять, рассказывать о своих чувствах. Кроме этого, чем ниже избегание и беспокойство у женщины, тем вероятнее у нее сформируется негативное мнение о себе, как тревожной личности, избегающей взаимоотношений с близкими, что также приводит к формированию у ребенка ненадежного или условно надежного типа привязанности к своей матери;

- обнаружены отрицательные связи между шкалами «автономность-контроль» (-0,594 при $p \leq 0,01$), «эмоциональная дистанция- близость» (-0,582 при $p \leq 0,01$), «отвержение-принятие» (-0,498 при $p \leq 0,01$) и типом привязанности. Это говорит о том, что чем ниже контроль над ребенком, чем меньше эмоциональная дистанция близости, чем ниже показатели отверженности, тем надежнее тип привязанности формируется у ребенка. Тем более доверительные отношения между матерью и ребенком, тем больше ребенок уверен в поддержке матери в трудной ситуации, тем чаще при общении с мамой он проявляет радость, удовольствие от тесного взаимодействия с ней;

- обнаружена прямая положительная связь между шкалой «отсутствие-присутствие сотрудничества» и типом привязанности (0,724 при $p \leq 0,01$). Чем ниже показатели присутствия сотрудничества, тем больше вероятность формирования ненадежной и условно надежной привязанности ребенка к матери. Чем менее тесное сотрудничество ребенка с матерью, чем реже ребенка воспринимают как полноценного партнера, учитывают его мнение, тем реже наличие близкого взаимодействия с матерью;

- обнаружены прямые положительные связи между шкалами «автономность-контроль» (0,533 при $p \leq 0,01$), «эмоциональная дистанция- близость» (0,595 при $p \leq 0,01$), «отвержение-принятие» (0,553 при $p \leq 0,01$), «отсутствие-присутствие сотрудничества» (0,517 при $p \leq 0,01$), «тревожность за ребенка» (0,349 при $p \leq 0,05$) и стилем привязанности женщины к матери. Это говорит о том, что чем надежнее стиль привязанности женщины к матери, тем больше женщина чувствует эмоциональный и психологический комфорт, она уверена в любви со стороны матери, ее поддержку. Это, в свою очередь, напрямую влияет на ее отношение к собственному ребенку. При надежной привязанности к матери женщина предоставляет ребенку больше свободы, позволяет быть более самостоятельным, проявляет эмоциональную близость к ребенку, активно принимает участие в его делах, принимает ребенка таким, какой он есть, старается включить его в тесное сотрудничество. При избегающе-опасающемся или избегающе-отвергающем стиле привязанности к матери, женщина будет держать эмоциональную дистанцию с ребенком, проявлять тревожность, стараться максимально оградить ребенка от потенциальных трудностей, может не проявлять заинтересованности в совместном сотрудничестве с ним, игнорировать мнение ребенка, демонстрировать по отношению к ребенку недовольство.

Таким образом, проведенное исследование позволяет принять гипотезу о существовании статистически значимой корреляционной взаимосвязи типа привязанности женщины к матери и ее отношения к своему ребенку.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выявленная взаимосвязь может помочь в разработке программ поддержки матерей, испытывающих трудности в воспитании детей, а также в создании методов работы с семьями, в которых есть проблемы с привязанностью.

Выводы. По результатам исследования сделаны следующие выводы:

1. Выявлено наличие избегающе-опасающегося типа привязанности матерей и детей.
2. Результаты привязанности со стороны детей показывают наличие условно-надежной привязанности.
3. На статистически значимом уровне не обнаружены существенные различия между типом привязанности женщины к матери и типом привязанности женщины к ребенку.

4. Найдена высокая положительная (прямая) связь типа привязанности женщины к матери и типа привязанности ребенка к матери (0,667).
5. Найдены отрицательные (обратные) связи между шкалами «автономность-контроль» (-0,594), «эмоциональная дистанция-близость» (-0,582), «отвержение-принятие» (-0,498) и типом привязанности.
6. Найдена высокая положительная (прямая) связь между шкалой «отсутствие-присутствие сотрудничества» и типом привязанности (0,724).
7. Найдены положительные (прямые) связи между шкалами «автономность-контроль» (0,533), «эмоциональная дистанция-близость» (0,595), «отвержение-принятие» (0,553), «отсутствие-присутствие сотрудничества» (0,517), «тревожность за ребенка» (0,349) и типом привязанности женщины к матери.

Литература:

1. Агирбова, Д.М. Психологические особенности формирования типов привязанности / Д.М. Агирбова, Д.П. Зюзина // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 99(2). – С. 36-38
2. Боулби, Д. Создание и разрушение эмоциональных связей. 2-е изд. / [Д. Боулби]; пер. с англ. В.В. Старовойтова. – Москва: Акад. Проект, 2006. – 238 с.
3. Боулби, Дж. Привязанность = Attachment / [Дж. Боулби]; общ. ред. и вступ. ст. Г.В. Бурменской; пер. с англ. Н.Г. Григорьевой и Г.В. Бурменской. – Москва: Гардарики, 2003. – (ОАО Можайский полигр. комб.). – 447 с.
4. Куфтык, Е.В. Привязанность ребенка к матери и отношения привязанности близких взрослых / Е.В. Куфтык // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2015. – № 1(86). – С. 78-83
5. Patterns of attachment : a psychological study of the strange situation / M.D.S. Ainsworth, M.C. Blehar, E. Waters, S. Wall. – Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1978. – 391 p.

Психология

УДК 5.3.1.

**преподаватель кафедры общей и педагогической психологии
факультета психологии и пробации Мазурец Виктория Валерьевна**

Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказания (г. Вологда);

начальник психологической лаборатории, капитан внутренней службы Шарова Мария Сергеевна

Федеральное казенное учреждение Следственный изолятор № 2 Управления Федеральной службы исполнения наказаний России по Республике Коми (г. Сосногорск)

ПЕРЕЖИВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТРЕССА СОТРУДНИКАМИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНИКИ ОСОЗНАВАНИЯ «МАЙНДФУЛНЕСС»

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению экспресс-методов телесного осознания «Майндфулнесс» для психологической помощи сотрудникам уголовно-исполнительной системы. На основе теоретического и практического исследования изучена цель профилактики стресса, тревожности, конфликтных ситуаций, эмоционального выгорания. Описаны характеристики поведения осужденных, и как они влияют на психологическое состояние сотрудников. Описано упражнение техники «Майндфулнесс» «Приземление, заземление». Она эффективно помогает справиться с трудными психологическими ситуациями. «Майндфулнесс» позволяет справиться с потоком навязчивых переживаний сотрудников. После применения данных техник и приемов сотрудники могут отключить внутренних критиков и мыслить осознанно. Методы психической саморегуляции являются актуальными и важными элементами психологического сопровождения сотрудников уголовно-исполнительной системы. Они должны стать неотъемлемой частью общей культуры сотрудника. Рекомендованы для применения в практической деятельности сотрудникам психологической лаборатории несколько техник телесного осознания.

Ключевые слова: осознание, техники «Майндфулнесс», сотрудники уголовно-исполнительной системы, «Приземление, заземление».

Annotation. The article is devoted to the consideration of Mindfulness express methods of body awareness for psychological assistance to employees of the penal correction system. Based on theoretical and practical research, the aim of preventing stress, anxiety, conflict situations, and emotional burnout has been studied. The characteristics of the behavior of convicts are described, and how they affect the psychological state of employees. The exercise of the Mindfulness technique "Landing, grounding" is described. It effectively helps to cope with difficult psychological situations. Mindfulness allows you to cope with the flow of obsessive feelings of employees. After applying these techniques and techniques, employees can turn off internal critics and think consciously. Methods of mental self-regulation are relevant and important elements of psychological support for employees of the penitentiary system. They should become an integral part of the employee's overall culture. Several techniques of body awareness are recommended for practical use by the staff of the psychological laboratory.

Key words: awareness, Mindfulness techniques, employees of the penal correction system, "Landing, grounding".

Введение. Очень часто в условиях уголовно-исполнительной системы сотрудники в повседневной служебной деятельности сталкиваются с различными конфликтными ситуациями, стрессами, тревогами, отчаянием, подавленностью. Так проблемные ситуации остаются неразрешенными и накапливаются, возникает чувство эмоционального дискомфорта, выгорания, усталости. Социально-психологический климат в коллективе становится неустойчивым, возникает нездоровая психологическая атмосфера. Все это оказывает влияние на психическое здоровье и профессиональную эффективность работников пенитенциарной системы.

Одной из основных целей профилактики стресса, тревожности, эмоционального выгорания и деформации сотрудников уголовно-исполнительной системы является развитие и укрепление навыков саморегуляции эмоционального и физического состояния, особенно при возникновении острой стрессовой ситуации. Так, психологи уголовно-исполнительной системы очень часто применяют в практической деятельности прогрессивную нервно-мышечную релаксацию, её классический вариант, аутогенную тренировку, и другие упражнения по расслаблению. Таким образом, сотрудники различных отделов и служб учатся регулировать свое внутреннее состояние, управлять своими эмоциями. В свою очередь, это необходимо для сотрудников, которые непосредственно взаимодействуют с осужденными.

Изложение основного материала статьи. Самым главным компонентом служебной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы является необходимость межличностного взаимодействия с лицами, содержащимися в местах лишения свободы, со стороны которых частыми бывают случаи проявления агрессии и манипулятивного поведения. Поведение осужденных в местах лишения свободы может быть деструктивным, демонстративно-шантажным, что

подразумевает собой порчу имущества, склонность к побегам, применению физической силы в отношении других осужденных или сотрудников, агрессия и аутоагрессия. Соответственно, задача пенитенциарных психологов развивать способность сотрудников к успешной адаптации к рабочим условиям, нервно-психической устойчивости, повышенному уровню саморегуляции деятельности, саморелаксации, возможности принятия наиболее быстрых и правильных решений.

Сотрудники психологической лаборатории проводят мероприятия, направленные на минимизацию психотравмирующих факторов, вызванных повышенной нагрузкой, психоэмоциональным напряжением, со стороны осужденных в том числе. Для достижения сотрудникам устойчивого поведения нужно выбрать и применить осознанные действия при возникновении стресс-фактора.

В настоящее время все более часто психологами используется метод «Майндфулнесс», светский подход к релаксации. Это эффективная практика тренировки внимания, навыков саморегуляции, снижения тревожности и формирования жизнестойкости: фитнес для человека. Подход был разработан почти 40 лет назад профессором медицины Массачусетского университета Джоном Кабат-Зинном и лег в основу его знаменитой 8-недельной программы снижения стресса MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction).

При помощи данного метода возможно улучшать навыки осознания своего тела, момента настоящего времени, что помогает распознавать свои мысли, эмоции и ощущения в момент их возникновения и продолжительности.

Майндфулнесс – практический метод, созданный не для облегчения дискомфорта, достижения какого-то идеального состояния чувств, а в целях принятия конструктивных действий в жизнедеятельности, которые помогут сотрудникам жить полноценным и осмысленным существованием, и не управляться своими эмоциями.

Майндфулнесс формирует навык немедленно реагировать на ощущения в теле, связанные с настроениями, что позволяет понять из них существенную информацию и в сочетании с объективными наблюдениями принимать оптимальные решения. Люди, практикующие навыки осознания своего тела, проявляют меньше отрицательных эмоций [1].

Другими словами, сотрудники будут реже действовать импульсивно, раздражаться и выходить из себя. Будут сохранять спокойствие и принимать обдуманные решения в эмоционально заряженных экстремальных ситуациях. Они смогут отключать автопилот и жить «здесь и сейчас», уделяя должное внимание значимым моментам каждого дня.

Майндфулнесс позволяет справиться с потоком навязчивых переживаний сотрудников, отключить внутренних критиков и мыслить осознанно.

Достаточно важно приобрести навык осознанного восприятия текущего момента [1]. Осознание – способность понимать то, что ты видишь, слышишь, чувствуешь, дышаешь; иными словами: «здесь и сейчас», «присутствие в моменте», «мир без розовых очков», анализ реальности [2].

Осознанность – понятие в современной психологии, которое определяется как непрерывное отслеживание текущих переживаний, то есть состояние, в котором субъект фокусируется на переживании настоящего момента, не вовлекаясь в мысли о событиях прошлого или будущего [2].

Осознанные действия сотрудников уголовно-исполнительной системы – это понимание вариантов развития событий, что будет дальше, причинно-следственные связи, принятие любого результата, принятие решения и ответственности. Есть выбор реактивный, импульсивный, а есть осознанный – принятие ситуации с возможными последствиями.

Для осознания своих действий сотрудниками различных отделов и служб, в частности отдела безопасности, пенитенциарные психологи могут применить упражнение «Приземление, заземление», которое также относится к технике майндфулнесс:

«Сядем поудобнее и позаботимся о собственном теле, чтобы было максимально комфортно. Поставим ступни ног, чтобы они полностью касались пола. Закроем глаза. Прикроем наше внутренне зрение. Дыхание спокойное ровное, мы с вами никуда не спешим. Спокойный вдох, спокойный выдох. Ноги на полу стоят. В теле есть минимальное напряжение. Или вообще его нет. Хорошо. А теперь. В той реальности, в которой мы сейчас находимся, что мы с вами сейчас общаемся – это все реально. Наши ноги пошли вниз. Стали удлиняться вниз. Они стали удлиняться вниз. Они проходят через перекрытие внизу. Идут еще ниже. Доходят до земли. И уверенно и спокойно опускаются на землю. У вас у каждого будет своя земля. У кого-то будет – АСФАЛЬТ, у кого-то берег моря, у кого-то будет луг, у кого-то будет чернозем, у кого-то будет мягкий песок, у вас у всех будет своя земля. Это только ваша земля, ни у кого нет такой земли. Только ваша земля. И вы уверенно, спокойно и устойчиво стоите на своей земле. Дыхание ваше спокойное, ровное. И вы никуда не спешите. У вас очень много времени. Сейчас вы вдыхаете носом воздух, и вы сейчас почувствуете, чем пахнет ваша земля. Запах. У кого-то это будет запах моря. У кого-то запах свежескошенной травы. У кого-то запах леса. У кого-то запах весеннего луга. У вас у каждого будет и есть своя земля. Есть свой запах. И вы вдыхаете свой запах. Вы стоите спокойно и устойчиво на своей земле. И вы никуда не спешите. И у вас очень много времени. Спокойных вдох, и спокойный выдох. Уверенный вдох. И уверенный выдох. А сейчас посмотри внутрь себя и увидим, где у нас в теле что-то вот не наше, что-то чужое, внесенное, кем-то сказанное, токсичное, злое, лживое. Посмотрим внутрь себя и мы увидим, там могут быть какие-то густки, черные, серые, какие-то хлопья, но вы сразу это увидите. Это будет неприятное лицезрение. А теперь позвольте. Да не позвольте, а прикажите, потому что вы хозяева своего мира, своей земли, своего запаха. А теперь вы прикажите этому чужому, токсичному, злему, не вашему, покинуть ваше тело спокойно, сверху вниз от макушки. И это начинает уходить вниз. Очищается голова. Расправляются мышцы лица. Очищается шея, становится подвижной. Очищается грудь. Все опускается вниз. Очищаются руки. Становится легче, теплее. Освобождаются, очищаются живот. Низ живота. Живот становится мягче. Дышит спокойно, ровно. Все чужое, злое, не мое, опускается вниз по бедрам. Очищаются бедра. Освобождаются. Уходит напряжение с ног. Очищаются бедра. Голени. Освобождаются, очищаются ступни. И все вот это злое, чужое, не ваше, нанесенное кем-то, сказанное, токсичное, оно все уходит в землю. Все. Все ушло в землю. Земля – это ваша опора, мощная, крепкая. Она все примет. И вы стоите на своей земле, стоите спокойно, уверенно, устойчиво. А теперь ваша земля, ваша опора, даст вам то, в чем вы сейчас нуждаетесь. Кому-то даст силу, кому-то уверенность, кому-то легкость, кому-то знания, кому-то ответы на вопросы. И то, в чем вы сейчас нуждаетесь, будет подниматься от земли. Заполнять ваши ступни. Наполнять голень. Спокойно и неотвратимо наполнять бедра. Низ живота. Наполняется живот. Наполняется грудь, руки, спокойно, медленно. Наполняется шея, наполняется голова. ВСЕ. Вы стоите на своей земле, спокойно, уверенно, устойчиво. Земля вам дала то, в чем вы сейчас нуждаетесь. Наполнила вас от кончиков пальцев на ногах и на руках до макушки. Дыхание спокойное, ровное. И вы никуда не спешите. Очень много времени. Сейчас мысленно поблагодарим свою землю. Поблагодарим свою опору. Мы знаем, что мы всегда, когда будет необходимость, мы вернемся на свою землю. Встанем на нее крепко, спокойно, устойчиво. Вдохнем запах своей земли. Отдадим земле на переработку то, что нам не нужно. Токсичное, лишнее, злое, не мое. И земля вам даст то, в чем я нуждаюсь. Спокойный вдох, спокойных выдох. И сейчас я буду считать от пяти до одного, и с каждым счетом мы будем возвращаться к нашему разговору. 5-4-3-2-1 и спокойный вдох, спокойный выдох, можете открыть глаза».

Применяя данное упражнение сотрудники различных отделов и служб уже изначально должны быть обучены психологами методами расслабления. Упражнение достаточно времязатратное и эффективное, способное помочь справиться с различными психологическими трудностями.

Пенитенциарные психологи, заранее могут позаботиться о состоянии сотрудников коллектива учреждения и подстраховать себя, выдавая памятки по саморегуляции техники майндфулнесс:

1. Напоминание. Нужно поставить 3-4 будильника на любое время. Когда вы услышите звонок, отвлекитесь от работы на две-три минуты для того, чтобы попробовать заметить, что происходит вокруг вас или какие ощущения есть в теле. Возможно, вы почувствуете острое желание потянуться или сделать легкую и быструю зарядку. Используйте небольшие перерывы для того, чтобы услышать свои желания и набраться сил для дальнейшей работы.

2. Медитация на один предмет. Активно работая над задачей, вы можете снова далеко уйти от состояния осознанности. Чтобы этого избежать, попробуйте раз в пару часов отвлечься на минуту, чтобы понаблюдать за карандашом, который лежит у вас на столе. Замечайте все детали – цвет, потертости, размер. Чтобы не забыть про эту «минуту осознанности», совместите это упражнение с первым и поставьте будильник.

3. Упражнение с изюмом. Кушайте одну ягоду изюма в течение 3-5 минут. Если вам не нравится изюм, то можно взять что-то другое – например, кусочек шоколада, орех, дольку мандарина. Основная цель – сделать вид, что вы пробуете это впервые. Замечайте текстуру, вкус и запах. Благодаря этому вы сможете практиковать долгий фокус на предмете и задаче.

4. Упражнение «Пять чувств». Раз в день попробуйте остановиться и пройти по пяти пунктам:

- что я вижу: найдите те вещи, которые вы раньше не замечали (трещина на потолке, книга на полке);
- что я чувствую: ощущения от контакта вашей одежды и кожи, ветер от окна;
- что я слышу: пение птиц, чей – то голос;
- что за запахи: новая бумага, парфюм;
- что за вкусы: жвачка или то, что вы ели на обед.

Это упражнение можно сделать за пару минут и полностью прочувствовать свое текущее состояние. Оно особенно хорошо подойдет тем, у кого нет времени делать упражнение из следующего пункта.

Выводы. Таким образом, методы психической саморегуляции улучшают память, сон, отношения, снижают уровень конфликтных ситуаций, тревожности среди сотрудников.

Чтобы быть в гармонии и равновесии, сотрудникам надо соблюдать три условия: наблюдать за мыслями, быть в контакте с телом, управлять эмоциями.

Методы психической саморегуляции являются актуальными и важными элементами психологического сопровождения сотрудников уголовно-исполнительной системе и должны стать неотъемлемой частью общей культуры сотрудника.

Литература:

1. Замалиева, С.А. Сила момента: Mindfulness: принципы осознанности для нового качества жизни / С.А. Замалиева, А.Н. Еричев. – Издательские решения, 2016. – ISBN – 978-5-4474-8871-0
2. Уильямс, М. Осознанность: Как обрести гармонию в нашем безумном мире / М. Уильямс, Д. Пенман. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2023. – ISBN – 978-5-00214-116-6

Психология

УДК 159.9

**кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры
психологии и дефектологии Макаревская Юлия Эдуардовна
ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет» (г. Сочи)**

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПОДРОСТКАМИ СИТУАЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО УСПЕХА И НЕУСПЕХА

Аннотация. В статье представлены результаты изучения эмоциональных переживаний подростков в ситуациях социального успеха и неуспеха в связи с их индивидуально-личностными характеристиками. Выборку исследования составил 90 подростков (39 мужского пола и 51 женского пола), средний возраст 15,3 лет. В качестве основной методики сбора эмпирического материала об эмоциональных переживаниях подростками ситуаций социального успеха и неуспеха использовалась шкала самооценки («СУПОС-8»), по которой подросткам необходимо было ретроспективно оценить свое эмоциональное состояние в пережитых ими ранее ситуациях социального успеха и неуспеха. В результате исследования выявлено, что характер эмоциональных переживаний подростками успеха значительно отличается от переживаний неуспеха по силе и модальности (критерий t-Стьюдента). Ситуация социального успеха сопровождается переживаниями с положительным эмоциональным фоном, характеризующимся, в первую очередь, выраженным психическим спокойствием и ощущениями энергии и силы. Социальный неуспех сопровождается выраженным негативным эмоциональным фоном и проявляется в переживаниях подавленности, опасения, психического беспокойства. Корреляционный анализ показал, что некоторые негативные переживания ситуации социального неуспеха положительно связаны с тревожностью и лабильностью личности подростков (шкала Спилбергер-Ханина, ИТО Л.Н. Собчик). В статье делается вывод об эмоционально мобилизирующем характере ситуации успеха для подростков и эмоционально дезорганизирующем характере ситуации неуспеха. Отмечается независимость переживаний успеха от личностных характеристик респондентов.

Ключевые слова: социальная ситуация, успех, неуспех, эмоциональное переживание, подростковый возраст.

Annotation. The article presents the results of a study of adolescents' emotional experiences in situations of social success and failure in connection with their individual and personal characteristics. The study sample consisted of 90 adolescents (39 males and 51 females), with an average age of 15.3 years. The self-assessment scale ("SUPOS-8") was used as the main method for collecting empirical material on adolescents' emotional experiences in situations of social success and failure, according to which adolescents had to retrospectively assess their emotional state in previously experienced situations of social success and failure. The study revealed that the nature of adolescents' emotional experiences of success differs significantly from those of failure in strength and modality (Student's t-test). The situation of social success is accompanied by experiences with a positive emotional background, characterized, first of all, by pronounced mental calm and feelings of energy and strength. Social failure is accompanied by a pronounced negative emotional background and manifests itself in feelings of depression, fear, and mental anxiety. Correlation analysis showed that some negative experiences of a social failure situation are positively associated with anxiety and lability of the personality of adolescents (Spielberger-Khanin scale, ITO L.N. Sobchik). The article concludes that the emotionally mobilizing nature of a success situation for adolescents and the emotionally disorganizing nature of a failure situation are emotionally mobilizing. The independence of success experiences from the personal characteristics of respondents is noted.

Key words: social situation, success, failure, emotional experience, adolescence.

Введение. Основываясь на положении о природе личности, проявляющейся в смысловом (для-себя) и пространственно-временном (для-другого) аспектах бытия [5, 18], есть основания полагать, что действия субъекта по осуществлению личностного смысла разворачиваются во времени и пространстве, тем самым, включая человека в различные социальные общности, коммуникации, жизненные ситуации. Каждая ситуация происходит в определенной среде – естественном и социальном окружении, обладающем комплексом влияний и условий [14]. Внешние жизненные обстоятельства, складывающиеся в каждый отдельный промежуток времени, могут быть более или менее благоприятными и переживаться человеком по-разному. Есть и объективно существующие, социально обусловленные критерии, которые определяют характер ситуации как успешной или неуспешной для члена того или иного общества. При таких обстоятельствах мало что зависит от самого субъекта, так как социум имеет довольно четкие критерии успеха в определенных видах деятельности [1, 10, 11, 15, 17, 19, 21]. Поэтому человек, имея представление об идее социального успеха, придает объективным ситуациям то или иное значение и получает возможность субъективно переживать их как социально успешные или социально неуспешные.

В настоящее время, в период глобальных общественно-исторических изменений количество сложных, неоднозначных социальных ситуаций значительно возросло, что повлекло за собой трансформации жизненного уклада и системы ценностей целых поколений, народов, конкретных людей.

Особенно уязвимы в меняющемся мире подростки, система ценностей и личностных смыслов которых находятся в стадии формирования. Переживание подростками социальных ситуаций успеха и/или неуспеха в условиях изменчивых общественных ориентиров – актуальная задача для исследователей.

Известно, что переживание тех или иных жизненных обстоятельств сопровождается их восприятием, интерпретацией, усваивается в значениях и личностных смыслах, оставляет когнитивно-эмоциональные репрезентации в психике участников событий. Итогом переживания социальных ситуаций становятся собственный опыт человека и оценки тех условий (ситуаций), которые в данном опыте были [20]. Исследования показывают, что воспоминания об эмоциях, пережитых в прошлом, лежат в основе человеческого жизненного опыта и люди довольно точно помнят свои эмоции как через 90 дней [2], так и через год [16].

Таким образом, полагаем, что применение ретроспективной оценки в изучении эмоциональных переживаний подростками ситуаций социального успеха и неуспеха вполне обосновано.

Цель данной статьи представить результаты изучения специфики эмоциональных переживаний подростками ситуаций социального успеха и неуспеха в связи с индивидуально-типологическими свойствами их личности.

Изложение основного материала статьи. Особенности нынешней социальной ситуации развития личности (включающей экономические, социальные, политические, культурные процессы и трансформации) формируют в общественном сознании образец успешного человека (в личном, профессиональном, социальном плане) как идеал, а успех, признанные обществом жизненные достижения с конца прошлого века и по настоящее время являются одними из основных ценностей современного россиянина [7, 8, 9, 12, 13].

Еще С.Л. Рубинштейн предлагал различать: объективную успешность или неуспешность (т.е. эффективность или неэффективность действия), а также успех или неуспех действующего лица [18]. Внешняя социальная оценка достигнутого результата может существенно повлиять на переживание успеха. Поэтому «...более правильным и полным определением успеха следует считать такое определение, которое учитывает связь результатов человеческой деятельности с нравственно-духовными ценностями. Подлинный успех всегда означает взаимный выигрыш, основанный на балансе интересов, соответствии результатов деятельности морально-этическим нормам и духовном развитии» [9, С. 365].

В современной психологии проблема переживания личностью социального успеха и неуспеха целостно не изучена, требует, как системного теоретического анализа, так и детального эмпирического исследования различных аспектов проявления данных феноменов, в том числе в отношении представителей различных возрастных групп.

В данной статье представлены данные проверки следующих гипотез:

- существуют особенности эмоциональных переживаний подростками ситуаций социального успеха и социального неуспеха;
- эмоциональные переживания подростков в ситуациях успеха и неуспеха связаны с их ведущими личностными тенденциями.

Исследование сравнительного характера организационно представляло собой проведение диагностических «срезов» (тестирование) с применением следующих методик: «Индивидуально-типологический опросник» (ИТО) Л.Н. Собчик, шкала самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилбергер-Ю.Л. Ханина, методика самооценки актуального эмоционального состояния «СУПОС 8» О. Микшика (в модификации В.А. Кулганова).

Исследование проведено на выборке подросткового возраста (N=90, 43,3% муж., 56,7% жен., средний возраст испытуемых 15,3 л.).

Методы математико-статистической обработки данных: расчет мер центральной тенденции, корреляционный анализ (Пирсона), критерий *t*-Стьюдента.

Эмпирические данные были получены поэтапно:

- диагностика ситуативной и личностной тревожности, индивидуально-типологических свойств личности подростков;
- диагностика эмоциональных переживаний путем ретроспективных самоидентификаций с реальными ситуациями успеха и неуспеха (пережитых в прошлом).

Диагностика индивидуально-типологических свойств, ситуативной и личностной тревожности подростков проведена в соответствии с инструкциями методик.

Оценка эмоционального переживания ситуаций успеха и неуспеха проводилась дважды.

Первоначально подросткам давалась инструкция:

«Вспомните ситуацию за период предыдущего года вашей жизни, в которой вы были успешны. То есть вы в этой ситуации что-то делали, может выполняли какое-то важно для вас задание, возможно, вместе с кем-то. И в итоге вы получили именно то, чего хотели, вы сами были в этой ситуации довольны результатом, и все окружающие тоже говорили вам, что вы достигли успеха, хвалили вас».

Составление инструкции базировалось на понимании структурной организации модели ситуации Т.А. ван Дейка, который включал с неё следующие элементы: «обстановка», «обстоятельства», «участники», «событие», «действие» [6, С. 185].

Затем, когда подросток подтверждал, что вспомнил и отчетливо представил эту ситуацию своей жизни, ему предлагалось заполнить бланк методики «СУПОС 8» с инструкцией:

«Вспомните, что вы чувствовали в той ситуации успеха, которую вы сейчас представляете. Отметьте в бланке степень выраженности ваших переживаний в той ситуации».

Затем испытуемым давалась следующая инструкция:

«Вспомните ситуацию вашей жизни, в которой вы были неуспешны. То есть вы пытались что-то сделать, может быть, выполняли какое-то важное для вас задание, но никак не могли получить то, чего хотели. И сами были не довольны результатом, и все окружающие говорили вам, что вы это сделали не так как надо, и даже, возможно, ругали вас за плохо сделанное дело».

Далее испытуемым также было предложено заполнить бланк методики «СУПОС 8» для оценки своих эмоциональных переживаний в ситуации неуспеха.

В итоге проведённых диагностических процедур были получены результаты о степени выраженности индивидуально-типологических свойств испытуемых и ретроспективные оценки ими своих эмоциональных переживаний в ситуациях социального успеха и неуспеха.

Полученные в ходе диагностики тревожности подростков данные показали, что средние значения по выборке в целом не превышают умеренного уровня личностной тревожности ($Mx=42.43$, $\sigma=8.390$), а средние значения ситуативной тревожности у подростков диагностированы на низком уровне ($Mx=28.43$, $\sigma=10.119$).

Ниже в таблице 1 представлены данные диагностики индивидуально-типологических свойств подростков всей выборки в целом.

Таблица 1

Результаты диагностики индивидуально-типологических свойств личности подростков (N=90)

	Экстра-версия	Спонтанность	Агрессивность	Ригидность	Интроверсия	Сензитивность	Тревожность	Лабильность
<i>Mx</i>	6.00	5.73	5.87	5.20	4.33	4.33	4.87	5.53
<i>Me</i>	7.00	5.50	6.00	6.00	4.00	4.00	5.50	6.00
σ	2.334	1.574	1.502	1.518	2.023	2.123	1.655	1.570

Данные таблицы 1 показывают, что в выборке отсутствуют подростки с акцентуированными значениями индивидуально-личностных характеристик.

Эмпирические оценки эмоциональных переживаний подростков в ситуациях социального успеха и неуспеха представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты ретроспективной оценки подростками своих эмоциональных переживаний в ситуациях успеха/неуспеха (N=90)

Эмоциональные переживания (норма)	<i>Mx</i> успех/неуспех	σ успех/неуспех
Психическое спокойствие ($P=0,25\pm 0,10$)	0.350 / 0.028	0.111 / 0.037
Чувство силы и энергии ($E=0,20\pm 0,06$)	0.283 / 0.049	0.075 / 0.062
Стремление к акции, действию ($A=0,12\pm 0,05$)	0.141 / 0.069	0.063 / 0.060
Импульсивная реактивность ($O=0,07\pm 0,04$)	0.058 / 0.118	0.041 / 0.077
Психическое беспокойство, напряжение ($N=0,12\pm 0,04$)	0.039 / 0.183	0.036 / 0.045
Опасение, тревога ($U=0,09\pm 0,04$)	0.021 / 0.198	0.034 / 0.087
Депрессия, изнурённость ($D=0,07\pm 0,04$)	0.048 / 0.156	0.045 / 0.057
Удрученность, подавленность ($S=0,07\pm 0,04$)	0.034 / 0.205	0.031 / 0.078

Данные таблицы 2 показывают, что в ситуации социального успеха у подростков на уровне выше нормы преобладают такие эмоциональные переживания как выраженное чувство силы и энергии ($E_{\text{эмп}}=0,263$), стремление к акции, действию ($A_{\text{эмп}}=0,141$), психическое спокойствие ($P_{\text{эмп}}=0,350$). При этом ниже нормы значения по шкалам «психическое беспокойство, напряжение» ($N_{\text{эмп}}=0,039$) и «опасение, тревога» ($U_{\text{эмп}}=0,021$).

В ситуациях социального неуспеха у испытуемых преобладают (на уровне выше нормы) такие переживания как удрученность, подавленность ($S_{\text{эмп}}=0,205$), опасение, тревога ($U_{\text{эмп}}=0,198$), психическое беспокойство и напряжение ($N_{\text{эмп}}=0,183$), депрессия и изнурённость ($D_{\text{эмп}}=0,156$), импульсивность ($O_{\text{эмп}}=0,118$).

Далее было проверено равенство выборочных средних значений ретроспективных оценок подростками своих эмоциональных переживаний в ситуациях успеха и неуспеха (критерий *t*-Стьюдента).

Таблица 3

Сравнение средних значений оценки эмоциональных переживаний подростков (критерий *t*-Стьюдента для зависимых выборок)

Эмоциональные переживания	<i>tэмп.</i>	Знч. (2-сторон)
Психическое спокойствие	17.263	0.000
Чувство силы и энергии	20.589	0.000
Стремление к действию	12.141	0.000
Импульсивная реактивность	8.347	0.000
Психическое беспокойство, напряжение	22.250	0.000
Опасение, тревога	12.506	0.000
Депрессия, изнурённость	15.061	0.000
Удрученность, подавленность	14.400	0.000

Чтобы определить роль личностных особенностей подростков в переживании ими ситуаций социального успеха и социального неуспеха был применен корреляционный анализ (Пирсона). Определялись связи между значениями эмоциональных переживаний подростков (по шкале СУПОС-8), личностных характеристик (по методике ИТО, Л.Н. Собчик) и личностной тревожности (по шкале Спилбергера-Ханина).

Были получены следующие данные:

– удрученность подавленностью в ситуации неуспеха положительно коррелирует с личностной тревожностью по шкале Спилбергера-Ханина ($r=0,033$);

– с психическим беспокойством и напряжением в ситуации неуспеха связаны общая тревожность (по ИТО Собчик) на уровне $r=0,033$, лабильность (по ИТО Собчик) - на уровне $r=0,013$.

Значимых связей личностных особенностей с переживаниями ситуации социального успеха у подростков не выявлено.

Полученные данные можно объяснить тем, что лабильные подростки склонны к сильным переживаниям эмоций, их выраженная неустойчивость и изменчивость эмоционального настроения в ситуации неуспеха может стимулировать истерические эксцессы, что еще более затрудняет адекватную оценку обстоятельств и снижает адаптивные возможности, повышает психическое беспокойство и напряжение.

Высокая тревожность выводит подростков за рамки осторожности и проявляется уже как мнительность, боязливость, склонность к иррациональным страхам. В этой связи ситуация неуспеха предстает для высокотреховых подростков еще более удручающей и драматичной, подавляя их мотивацию и активность, лишает уверенности в себе.

То есть высокотреховые и лабильные подростки должны являться предметом пристального внимания соответствующих специалистов при сопровождении переживаемых ими трудных ситуаций и/или жизненных неудач.

Выводы. Подводя итог исследованию, можно сделать заключительные выводы:

1. Существует специфика переживаний личности в ситуации социального успеха и неуспеха. Успех сопровождается положительным эмоциональным фоном, а неуспех – отрицательным. Социальный успех стимулирует высокую активность, энергичность при выраженном психическом спокойствии, а неуспех вызывает тревогу, беспокойство, оказывает подавляющее и угнетающее действие на подростков.

2. Эмоциональные переживания успеха не связаны с личностными характеристиками подростков.

3. Ряд негативных переживаний в ситуациях социального неуспеха связаны с личностными особенностями подростков: высокой личностной тревожностью и выраженной лабильностью.

Перспективным в данном направлении представляется исследование особенностей эмоционального переживания социального успеха и неуспеха респондентами других возрастных групп, в том числе в связи с личностными характеристиками, а также разработка методических и практических рекомендаций для подростков по совладанию с ситуациями социального неуспеха.

Литература:

1. Амбарцумян, А.А. Психологические детерминанты паттернов поведения в ситуации хронического неуспеха: автореферат диссертации кандидата психологических наук: 19.00.01 / Амбарцумян Алик Андроникович. – Сочи, 2006. – 24 с.
2. Барретт, Л.Ф. Взаимосвязь между мгновенными эмоциональными переживаниями, описаниями личности и ретроспективными оценками эмоций / Л.Ф. Барретт // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1997. – № 23 (10). – P. 1100-1110. – DOI: 10.1177/01461672972310010
3. Батурин, Н.А. Влияние успеха и неудачи на функциональное состояние человека / Н.А. Батурин // *Вопросы психологии*. – 1984. – № 5. – С. 131-137
4. Батурин, Н.А. Успех, неудача и результативность деятельности / Н.А. Батурин // *Психологический журнал*. – 1987. – № 3. – Т. 8. – С. 87-93
5. Бахтин, М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин; пер. и прим. Душан Радуневич. – Белград: Официальный вестник, 2010. – 84 с.
6. Бахтин, М.М. Собр. соч.: в 7 т. – Т. 1 / М.М. Бахтин. – Москва: Русские словари; Языки славянской культуры, 2003. – С. 7-68
7. Дейк ван, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк // *Сборник работ / под ред. В.И. Герасимова*. – Москва: Прогресс, 1989. – С. 310.
8. Ключников, С.Ю. Фактор успеха: новая психология саморазвития / С.Ю. Ключников. – Москва: Беловодье, 2002. – 480 с.
9. Лаврова, Н.А. Влияние личностных особенностей на успешность профессиональной деятельности в системе «человек-человек» / Н.А. Лаврова // *Психодиагностика: области применения, проблемы, перспективы развития: тезисы Московской межвузовской научно-практической конференции / под ред. М.Ю. Карелиной*. – М.: МИССО, 2003 г. – 195 с.
10. Караханян, Е.В. Понятие успеха в российской культуре / Е.В. Караханян // *Вестник Башкирского университета*. – 2008. – № 2. – Т. 13. – С. 362-365
11. Кибальченко, Н.А. Взаимосвязь субъектного, ментального и познавательного опыта у лиц с разной успешностью деятельности / Н.А. Кибальченко // *Психологический журнал*. – 2010. – № 3. – Т. 31. – С. 33-45
12. Котов, С.В. Мотивация «на успех» и мотивация «на избегание неудач» в контексте позитивной психологии / С.В. Котов // *Молодой ученый*. – 2012. – № 4. – С. 360-362
13. Лейфрид, Н.В. Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.01 / Лейфрид Наталья Валерьевна. – Омск, 2006. – 220 с.
14. Маркелова, Н.В. Развитие представлений об успешности в раннем юношеском возрасте: диссертация кандидата психологических наук: 19.00.07 / Маркелова Наталья Валерьевна. – Ставрополь, 2005. – 178 с.
15. Психология социальных ситуаций: хрестоматия по психологии / Сост. Н.В. Гришина. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 416 с.
16. Решетова, Т.Я. Особенности поведения студентов в ситуации продолжительного неуспеха в учебной деятельности / Т.Я. Решетова // *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки*. – 2020. – № 2 (835). – С. 204-218
17. Рёке, К. Соответствие между ретроспективными и мгновенными оценками положительных и отрицательных эмоций в пожилом возрасте: результаты годичного исследования / К. Рёке, К. Хоппманн, П.Л. Клумб // *J Gerontol B Psychol Sci Soc Sci*. – 2011. – № 66 (4). – P. 411-415. – DOI: 10.1093/geronb/gbr024
18. Родина, О.Н. Предпосылки успеха в труде психолога / О.Н. Родина // *Вестник МГУ*. – 1996. – № 3. – С. 60-67
19. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 720 с.
20. Рябикина, З.И. Личностная идентичность в ситуации социального неуспеха / З.И. Рябикина, Ю.Э. Макаревская // *Южно-российский журнал социальных наук*. – 2023. – № 3. – Т. 24. – С. 6-23. – DOI 10.31429/26190567-24-3-6-23

21. Ситяева, С.М. Ретроспективные переживания населения района, пострадавшего во время наводнения в аспекте проблемы адаптации к экстремальным ситуациям / С.М. Ситяева, С.В. Яремчук, И.Ю. Махова // Проблемы безопасности и чрезвычайных ситуаций. – 2016. – № 1. – С. 82-88

22. Тугушева, А.Р. Представления о социальной успешности и личностное самоопределение юношества: автореферат диссертации кандидата психологических наук: 19.00.05 / Тугушева Альфия Равиловна. – Самара, 2007. – 24 с.

Психология

УДК 316.6

кандидат педагогических наук, доцент Манакова Марина Вячеславовна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Структура психологической готовности к профессиональной деятельности, согласно современным исследованиям, включает несколько взаимосвязанных компонентов: мотивационный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Психологическая готовность студентов к будущей профессиональной деятельности представляет собой многогранный феномен, который включает в себя эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты. Эти компоненты формируют три основных уровня психологической готовности: низкий, средний и высокий. В литературе выделяются несколько уровней этой готовности, которые могут варьироваться в зависимости от личностных и социальных факторов. Исследование проводилось на базе Нижнетагильского государственного социально-педагогического института. Общая выборка составила 20 человек.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная деятельность, выпускники, уровни готовности, саморазвитие, саморефлексия.

Annotation. The structure of psychological readiness for professional activity, according to modern research, includes several interrelated components: motivational, cognitive, emotional, behavioral. Students' psychological readiness for future professional activity is a multifaceted phenomenon that includes emotional, cognitive and behavioral components. These components form three main levels of psychological readiness: low, medium and high. The literature identifies several levels of this readiness, which may vary depending on personal and social factors. The study was conducted at the Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute. The total sample was 20 people.

Key words: psychological readiness, professional activity, graduates, levels of readiness, self-development, self-reflection.

Введение. Выпускники художественно-графических факультетов должны обладать не только высокими художественными навыками и умениями, но и готовностью адаптироваться к вечно изменяющимся условиям рынка труда, строить профессиональные отношения и преодолевать стрессовые ситуации.

Психологическая готовность студентов к будущей профессиональной деятельности представляет собой многогранный феномен, который включает в себя эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты. Они формируют три уровня психологической готовности: низкий, средний и высокий.

На низком уровне студенты испытывают значительные трудности в создании собственной профессиональной идентичности. Это может проявляться в недостаточной уверенности в собственных силах.

Средний уровень предполагает наличие у студентов способностей осознавать основные требования профессиональной сферы и базовые навыки.

Высокий уровень характеризуется сформированной внутренней мотивацией. Студенты уверенно воспринимают себя в роли будущего специалиста. Они осознают свои сильные и слабые стороны, умеют справляться с эмоциональными вызовами и проявляют инициативу в освоении профессиональных навыков.

Таким образом, уровни психологической готовности студентов факультета художественного образования различаются по степени сформированности профессиональных навыков и личностных качеств, а это непосредственно влияет на их успешность в будущей профессии.

Изложение основного материала статьи. Для диагностики уровня психологической готовности студентов факультета художественного образования к будущей профессиональной деятельности было выбрано несколько методик.

1. Тест «Готовность к саморазвитию» В.Л. Павлов.

2. Опросник «Профессиональная готовность» А.П. Чернявская.

Исследование проводилось на базе Нижнетагильского государственного социально-педагогического института. Общая выборка составила 20 человек.

Выборка – сплошная; общее количество респондентов – 20 человек, возрастом от 20 до 23 лет. Из общего количества респондентов: 6 юношей и 14 девушек.

После сбора всех нужных эмпирических данных, полученные результаты были занесены в диаграммы и графики с общими средними значениями. Следующим этапом работы стал их анализ, интерпретация и сравнение, которые приведены ниже:

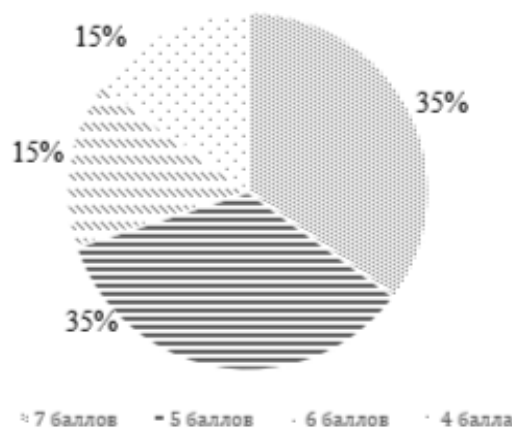


Рисунок 1 Шкала «Готов знать себя»

Большой процент из всех опрошенных респондентов по шкале «Готов знать себя» набрали либо высокие, либо максимальные баллы (max=7). Только маленький процент опрошенных (15%) получили результат ниже среднего (4 балла).

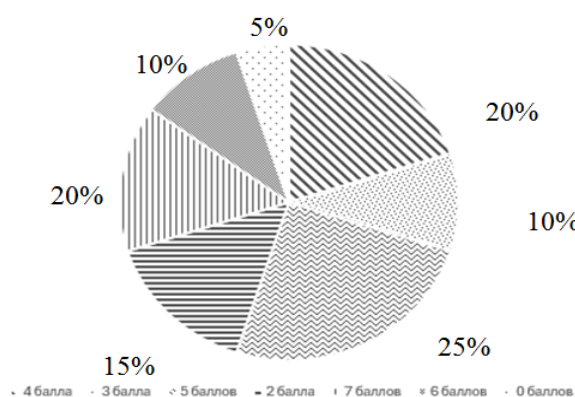


Рисунок 2. Шкала «Могу совершенствоваться»

Показатели баллов по шкале «Могу совершенствоваться» гораздо ниже, в сравнении с предыдущей шкалой. Только половина всех респондентов (50%) имеют либо средний показатель баллов, либо выше среднего (5 – max=7 баллов). Другая половина студентов (50%) показала более низкие результаты, даже присутствует самый минимальный балл у одного респондента (min=0).

Таким образом, можно сказать, что высокие баллы свидетельствуют о высокой мотивации к саморазвитию, стремлении к новым знаниям и умениям, готовности к изменениям. Низкие баллы, наоборот, указывают на низкую самооценку, страх перед изменениями или отсутствие заинтересованности в личностном росте.

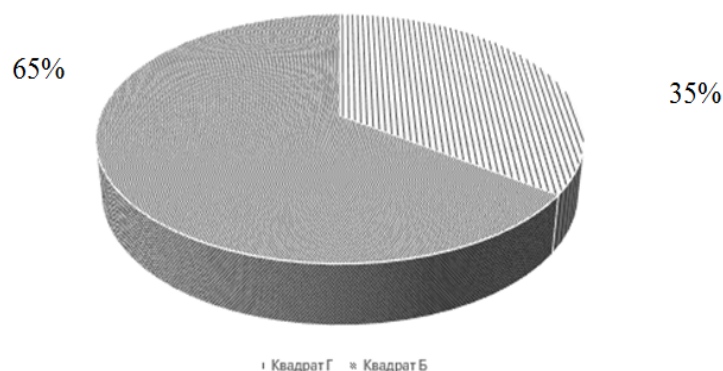


Рисунок 3. Квадраты состояний

В данном тестировании респонденты «попали» лишь в два квадрата из четырех – это квадраты Б и Г.

13 студентов (65%) получили результат – Квадрат Б – «хочу знать себя» и «могу совершенствоваться». Данный квадрат указывает на наиболее благоприятное сочетание для дальнейшего личностного развития. Стремление все более глубоко познавать себя сочетается с потребностью в действительном совершенствовании. Это люди способные к творчеству, полноценному общению, активному саморазвитию, которым характерно осознание и переживание системы представлений о самом себе, о присущих им социальных отношениях, потребностях, мотивах деятельности, сущности.

7 студентов (35%) получили результат – Квадрат Г – «хочу знать себя, но не могу себя совершенствовать». Данный квадрат используется как метод оценки готовности к саморазвитию, помогая индивидам осознать свои сильные и слабые стороны. Это позволяет фокусироваться на определенных аспектах и выстраивать план действий для достижения желаемых результатов в личной и профессиональной жизни. Студентам с таким результатом желают знать больше о себе, но еще недостаточно хорошо владеют навыками самосовершенствования. Для благоприятного дальнейшего развития своих способностей человек должен совершенствоваться и прилагать больше усилий.

Таким образом, результаты теста показывают нам, что больше половины респондентов готовы к саморазвитию. Благодаря методике, нам теперь можно раскрыть основные компоненты уровня психологической готовности у студентов:

1. Оценка уровня самосознания. Тест позволил выявить, насколько человек осознает свои внутренние состояния, эмоции, ценности и возможности для личностного роста; свои сильные и слабые стороны, которые являются важным шагом на пути к саморазвитию.

2. Идентификация мотивации. Инструмент помогает определить мотивацию индивида к обучению и развитию. Он позволяет понять, какое желание стоит за стремлением к самосовершенствованию: потребность в профессиональном росте, самоактуализация или стремление к улучшению межличностных отношений.

3. Выявление потребностей в саморазвитии. Тест служит средством для анализа и понимания тех областей, в которых человеку необходимо работать над собой.

4. Формирование осознанного подхода к жизни. Тест способствует развитию навыков саморефлексии и повышению общей осознанности, что в конечном итоге может привести к более гармоничной и удовлетворяющей жизни.

Как итог, можно сказать, что тест «Готовность к саморазвитию» В.П. Павлова является важным инструментом для самодиагностики и личностного роста. Он помогает людям лучше понять свои внутренние мотивы, определять направления для дальнейшего развития, а также поддерживает их на пути к формированию более осознанного и успешного образа жизни.

Опросник «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской предназначен для оценки уровня профессиональной готовности студентов или молодежи, ориентирующихся на выбор будущей профессии. Инструмент помогает выявить личностные качества, способности, мотивацию и интересы респондента, связанные с профессиональной деятельностью.

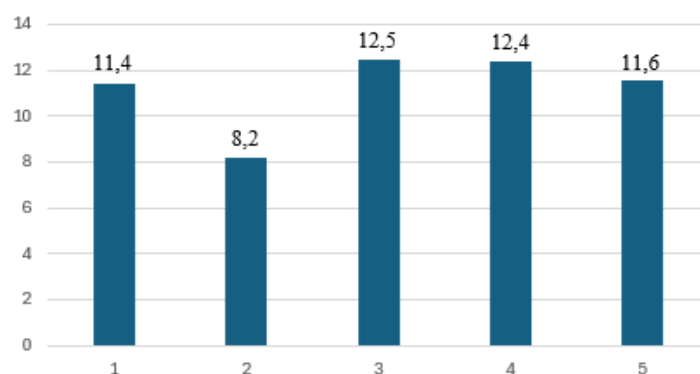


Рисунок 4. Средние результаты опроса.
1 - автономность, 2 - информированность, 3 - принятие решения,
4 - планирование, 5 – эмоциональное отношение

Среди результатов опроса самым высоким средним показателем обладает шкала «Принятие решения» (12,5). Данная шкала направлена на оценку способности субъекта к принятию решений в профессиональной деятельности. Из ее результатов мы можем отметить, что респонденты: способны оценить текущие обстоятельства и идентифицировать ключевые факторы, влияющие на решение; умеют рассматривать различные варианты действий, их преимущества и недостатки; готовы принимать последствия своих решений как положительные, так и отрицательные; использовать прошлый опыт при выборе наилучшего решения; способны сохранять спокойствие и ясность ума в условиях неопределенности и давления.

Чуть ниже средний показатель (12,4) среди респондентов был у шкалы «Планирование». Этот критерий оценивает способность человека к систематическому и целенаправленному планированию своей профессиональной деятельности. Эта шкала позволила нам определить степень профессиональной готовности в контексте целеустремленности и способности к стратегическому мышлению, что важно для успешной профессиональной деятельности. Оценка по данной шкале помогает выявить сильные и слабые стороны в области планирования.

Шкала «Эмоциональное отношение» (11,6) оценивает уровень эмоциональной включенности и отношения человека к своей профессиональной деятельности. Эта шкала позволила нам понять, насколько эмоционально вовлечен человек в свою профессию, что важно для его общего благополучия и эффективности работы. Понимание своего эмоционального отношения помогает в дальнейшем развитии профессиональных навыков и построении успешной карьеры.

По результатам почти на одном уровне с предыдущей находится шкала «Автономность» (11,4), которая отражает степень независимости и самостоятельности индивида в процессе принятия решений, а также готовность брать на себя ответственность за свои действия. Достаточно высокие показатели по шкале «Автономность» свидетельствуют о наличии у опрошенных необходимых качеств для успешного профессионального становления, что важно для выбора и реализации карьеры.

Самый низкий средний показатель получила шкала «Информированность» (8,2). Главная цель этой шкалы – оценить, насколько хорошо индивид понимает требования, условия и перспективы своей профессиональной сферы. Возможно, такой результат у респондентов говорит нам о неполных знаниях о профессиональной деятельности, об осведомленности об условиях работы, об образовательных требованиях и о перспективах карьерного роста. Именно этот критерий помог выявить пробелы в знании и дает некоторый стимул для корректировки образовательных программ и профессиональной подготовки.

После тщательного анализа методик, можно прийти к выводу, что тестирование «Готовность к саморазвитию» В.Л. Павлова и опросник «Профессиональная готовность» А.П. Чернявская оба направлены на оценку различных аспектов

готовности личности к обучению и развитию в профессиональной сфере, которые фокусируются на разных вопросах и аспектах готовности, но между ними можно выделить следующие взаимосвязи:

1. Психологические аспекты: Оба инструмента исследуют личностные качества, необходимые для успешной адаптации и функционирования в профессиональной среде.

2. Формирование профессиональной идентичности: Готовность к саморазвитию является важным аспектом формирования профессиональной идентичности. Студенты или специалисты, обладающие высокой готовностью к саморазвитию, скорее всего, будут более активно включаться в профессиональное обучение, стремиться к новым знаниям и навыкам, что непосредственно влияет на их профессиональную готовность.

3. Мотивация к обучению и развитию: Оба инструмента подчеркивают значимость мотивации как движущей силы, влияющей на успех в профессиональной деятельности. Высокий уровень готовности к саморазвитию может служить основой для наращивания профессиональной готовности, так как мотивированные личности стремятся к постоянному совершенствованию.

Выводы. Повышение уровня психологической готовности студентов факультета художественного образования является важным аспектом их профессионального развития и улучшения общего благополучия. Ниже представлены практические рекомендации.

1. Создание поддерживающей образовательной среды:

Организация регулярных встреч и обсуждений, где студенты могут открыто говорить о своих проблемах и полученных эмоциях, чтобы они чувствовали поддержку со стороны преподавателей.

2. Психологическое консультирование и тренинги:

Организация семинаров и тренингов по управлению стрессом и эмоциональным состоянием.

3. Развитие творческого самовыражения:

Проведение мастер-классов и открытых занятий, где студенты могут экспериментировать с различными техниками и стилями.

4. Работа над самооценкой и рефлексией:

Введение практики ведения дневников, где студенты могут записывать свои мысли, чувства и идеи, которые помогут им лучше понять себя, свои сильные и слабые стороны, а также свои творческие стремления.

5. Поддержка в профессиональном самоопределении:

Проведение карьерных дней и встреч с профессионалами, где студенты могут узнать о различных перспективах и направлениях в сфере искусства.

Важно обеспечить комфортную и поддерживающую атмосферу, способствующую творческому самовыражению и личностному росту студентов.

Литература:

1. Велиева, С.В. Психологическая готовность будущих педагогов к инновационной деятельности / С.В. Велиева. – М.: МПГУ, 2014. – 170 с.

2. Ганичева, И.А. Развитие психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности / И.А. Ганичева, А.В. Мирук // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – № 3(2). – С. 235-241

3. Овчарова, Т.Н. Триада эффективного образования: фундаментальность, компетентность, личностное развитие / Т.Н. Овчарова // Педагогика и просвещение. – 2016. – № 3. – С. 317-326

4. Щербакова Ю.И. Теоретический анализ феномена психологической готовности студентов к педагогической деятельности / Ю.И. Щербакова, В.Ю. Могилевская // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 5(60). – С. 299-301

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Ольшанская Светлана Алексеевна

Негосударственное аккредитованное некоммерческое частное образовательное учреждение высшего образования «Академия маркетинга и социально-информационных технологий – ИМСИТ» (г. Краснодар)

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАНИЯ С АГРЕССИЕЙ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ: ПСИХОЛОГИЯ, МЕДИАЦИЯ, ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной теме совладания с агрессией среди обучающихся помогающим профессиям. В последнее время за уверенное поведение принимаются агрессивные способы донесения информации, а скромность и мягкость принимаются за слабость и отсутствие умений отстаивать собственные интересы. При этом, большинство в ответ на агрессивные проявления ждут бережного к себе отношения при взаимодействии с другими людьми. В сфере помогающих профессий важными признаками профессионализма является умение донести до клиента информацию негативного характера (критику; противоположную ожидаемой и др.) так, чтобы не вызвать агрессивную реакцию, что облегчает ее принятие и проживание конфликтных ситуаций. Остается открытым вопрос: как справляться со своей агрессией психологам, медиаторам, юристам? При множестве описанных технологий, проблема роста агрессивных проявлений остается. Как гармонизировать собственное состояние в конфликтной ситуации? В статье затрагиваются этические моменты профессиональной деятельности, к которым отнесены явления осознания и признания собственной агрессии, которая может быть выражена как вербально, так и физически, но часто бывает не признанной самим человеком из-за включения механизмов психологических защит и проявляться неконструктивно при взаимодействии с другими людьми. Данные об особенностях совладания с агрессией, полученные эмпирическим путем представляют интерес для специалистов и потребителей сферы «человек-человек».

Ключевые слова: агрессия, обида, чувство вины, негативизм, враждебность, совладание, конструктивное взаимодействие, уверенность в себе.

Annotation. This article addresses the pressing issue of coping with aggression among students in helping professions. In recent years, aggressive communication styles have increasingly been mistaken for confidence, while modesty and gentleness are perceived as weakness and an inability to defend one's own interests. At the same time, most people expect a caring and respectful attitude in response to aggression during interpersonal interactions. In the field of helping professions, an essential marker of professionalism is the ability to convey negative information to clients (such as criticism or unexpected feedback) in a way that does not provoke an aggressive response. This skill facilitates the acceptance of difficult information and helps navigate conflict situations. However, an open question remains: how do psychologists, mediators, and lawyers cope with their own aggression? Despite the numerous techniques available, the issue of increasing aggressive behavior persists. How can one maintain inner balance in conflict situations?

The article explores the ethical aspects of professional activity, particularly the importance of awareness and recognition of one's own aggression. Aggression can manifest both verbally and physically, yet it is often unrecognized by individuals due to psychological defense mechanisms. As a result, it may emerge unconstructively in interactions with others. The empirical data presented on coping with aggression will be of interest to specialists and practitioners in person-to-person professions.

Key words: aggression, resentment, guilt, negativity, hostility, coping, constructive interaction, self-confidence.

Введение. В современном мире мы все чаще встречаемся с агрессивными проявлениями людей: крики, оскорбления, обидные обращения; негативные оценки, не соответствующие реалиям; физическую расправу, буллинги разного рода и другое. С одной стороны, в настоящее время практически всем доступны психологические знания, с другой, – личные проблемы и перенесенные травмирующие события формируют психологические защиты, в результате чего происходит обесценивание знаний, себя и других людей, это приводит к росту агрессивных проявлений. Тема изучения агрессии привлекательная и актуальная, но есть сложности, например, с определением агрессии. Некоторые авторы считают, что агрессия – это мотиватор, побуждение к действию, другие описывают ее как непреодолимое желание, включающее сильные эмоции и др.

Изложение основного материала статьи. В нашем исследовании за агрессию мы принимали агрессивное поведение, которое определялось как деструктивное мотивированное, не принимаемое обществом и противоречащее нормам морали [2, С. 88]. Результатом агрессии могут стать как физические, так и психологические травмы, нанесенные как другим людям, так и себе, поэтому в современном обществе проявления агрессивного поведения не приветствуется, с одной стороны. С другой стороны, оно считается практически синонимом уверенного поведения. С точки зрения Ф. Аллан, агрессия представляет собой внутреннюю силу, дающую возможность противостоять внешним силам [4, С. 23]. В исследованиях Л. Берковица отражена идея, что человек, демонстрирующий свою уверенность, приобретает готовность к проявлению агрессивных действий [4, С. 24]. Это связано с тем, что психологически агрессия представляет собой силу, у которой возможны разные формы, однако направлена она на то, чтобы навязать другим свою волю. Являясь частью организма рано или поздно, накапливаясь через раздражение, гнев или обиду она находит выход. Например, некоторые родители, воспитывая своих детей часто прибегают к игнорированию их, тем самым наносят травму психике ребенка, причиняют ему вред. В дальнейшем такой ребенок может проявлять свою агрессию по-разному, может уйти в изоляцию, а может начать перекладывать вину на других, унижать и оскорблять более слабых.

А. Бандура считает, что источником агрессии может быть социальное научение. В процессе социализации человек может наблюдать за своим идеалом и присваивать себе его стиль его поведенческих реакций, например, сын может в точности повторять поведение отца [2, С. 35].

При этом в социальном взаимодействии особые требования предъявляются к специалистам, профессионально реализующимся в сфере «человек-человек»: медикам, психологам, к педагогам, медиаторам, юристам и другим.

К социальным стереотипам относится иллюзия, что у хорошо воспитанных и образованных людей агрессия не возникает. Часто слышишь такие высказывания: «Как ты могла такое сказать? – ты же психолог!», «Разве психолог может так выражаться?», «Ты же психолог, а так реагируешь!», «Ты же должна проявлять эмпатию ко всем!» и другие. На такие выражения часто следует ответ с выражением вербального типа агрессии: «Психолог я в кабинете, а сейчас я –...». Как же психологу опознать в свою агрессивность/враждебность и проработать их? Такая цель была поставлена в нашем исследовании.

Следуя поставленной цели были поставлены следующие задачи: изучение уровня агрессивности/враждебности, механизмов проявления у первокурсников вуза. Полученные результаты дали основание для составления программы коррекции проявлений агрессивного/враждебного поведения в своей деятельности студентами, которые обучаются помогающим профессиям, а также разработаны практические рекомендации по совладанию агрессии/враждебности, поиску причин ее возникновения и возможности организации работы по гармонизации для сохранения здоровья и бережного отношения к себе и людям.

На первом этапе была поставлена задача исследовать уровень деструктивных тенденций по методике Басса-Дарки, адаптированная С.Н. Ениколоповым [3, С. 220], которая также позволила дифференцировать проявления агрессии и враждебности у студентов первокурсников вуза. Выбор этой методики мотивирован демонстрационной и образовательной целью показать разнообразие форм проявления агрессивности/враждебности в учебном процессе, по результатам сделать качественный анализ поведенческих реакций участниками исследования. Результаты опроса представлены в табл. 1.

В исследовании приняли участие 20 человек в возрасте от 18 до 24 лет, все студенты первого курса обучаются в вузе по направлениям психология и медиация, юриспруденция, форма обучения – очно-заочная.

Показатели агрессивности и враждебности студентов-первокурсников вуза, (n=20)

№/№	Респондент	Физическая	Косвенная	Раздражение	Вербальная	Обида	Подозрительность	Негативизм	Чувство вины	Агрессивность	Враждебность
1	Рус	6	6	4	4	2	5	3	5	14	7
2	Гоб	3	6	9	6	9	6	2	5	18	15
3	Г	2	4	2	2	2	2	2	5	6	4
4	Ж	1	3	5	4	3	5	7	4	10	8
5	Л	2	5	3	4	5	2	7	2	9	7
6	Нер	2	9	7	6	5	4	1	2	15	9
7	Пог	2	9	7	6	5	4	1	2	15	9
8	Мак	2	6	5	6	2	2	2	3	13	4
9	К	4	8	4	5	5	4	2	7	13	9
10	В	1	2	2	3	2	2	3	2	5	4
11	М	3	5	3	1	3	2	2	4	7	5
12	Р	2	5	4	1	2	4	3	5	7	6
13	Кр	7	3	3	3	7	5	7	6	13	12
14	Д	7	8	8	6	5	4	5	8	21	9
15	В	7	9	7	7	3	4	5	4	21	7
16	И	2	6	8	7	2	6	1	2	17	8
17	Ш	9	8	8	7	6	8	9	2	24	14
18	П	8	10	9	7	8	9	9	5	24	17
19	Н	6	10	8	7	6	8	7	6	21	14
20	Е	7	3	5	2	5	3	9	3	14	8
Среднее стандартное отклонение	±	4,15±2, 64	6,25± 2,51	5,55± 2,37	4,7± 2,1	4,35± 2,11	4,53± 2,91	4,35± 2,9	4,1± 1,83	14,35± 2,44	8,8± 1,89

*Примечание: норма:

1. агрессивности определяется величиной ее индекса (21 ± 4);

2. враждебности – ($6,57 \pm 3$);

3. Полужирным шрифтом выделены значения, которые преодолели нижнюю границу нормы.

Количественные и качественные результаты диагностического исследования показали, что средний показатель физической агрессии ($4,15 \pm 2,64$) находится на нормативном уровне, но у 35% респондентов он превышает нижнюю границу. При обсуждении результатов, все студенты отметили, что при отсутствии ресурса срываются на крик в общении с близкими в семье, с друзьями. Часто испытывают чувство несогласия, гнев, желание добиться своего. В своем поведении они не отметили признаков насилия, участия в драках, кусания и др. Лишь одна студентка озвучила, что занимается селфхармом (самоповреждением), есть желание совершить аутодеструктивные действия, наносит себе телесные повреждения, наблюдается у психиатра. При этом количественный показатель физической агрессии у нее – семь.

Самый высокий показатель средних значений ($6,25 \pm 2,51$) по табл. 1 косвенной агрессии. У автора методики он связан с непрямым ее выражением на других людей, например, через злые шутки, сарказм, сплетни. Косвенная агрессия может быть проявлена как эмоциональный взрыв, ярость, крик, топание ногами, но при этом агрессия ни на кого не направлена. В обратной связи студенты признавали, что любят пошутить, некоторым из них доставляет удовольствие, когда при этом люди злятся или расстраиваются.

Раздражение не всегда относят к агрессии, чаще считают ее минимальным проявлением агрессии и показателем того, что у человека есть внутриличностный конфликт, с которым он не справляется и это качество находится в стадии развития. У студентов первокурсников раздражимость $5,55 \pm 2,37$ даже не доходит до нижней границы нормы, но почти у 40% этот показатель находится на верхней границе, а у 10% – он выше нормы. Следовательно, необходима психологическая работа, направленная на поиск ресурсов, которые позволят разобраться в себе.

Интересно, что уровень вербальной агрессии ниже нормативного показателя. Разбирая понятие термина, скажем, что это выражение негативных эмоций другим людям. Студенты отметили, что редко проявляют этот вид реакции, они эмпатичны и направлены на взаимодействие в социуме. При этом применять в коммуникации нецензурную речь считают нормой. По мнению В.И. Желвис и Т.И. Барсуковой иективны относятся к вербальной агрессии, но в тоже время – это частичный случай ее проявления [7, С. 87].

Проявление обидчивости находится на низком уровне ($4,35 \pm 2,11$), у 6% респондентов испытывают сильные чувства ненависти к своим родителям, их страдания носят длительный характер. Справляются с этим состоянием избеганием контактов, что лишь на определенное время снимает боль, при встрече конфликты активизируются.

Подозрительность выражена у трех человек, средний показатель составил $4,53 \pm 2,91$. Однако давая обратную связь, более половины студентов отметили, что не доверяют людям, с осторожностью знакомятся и завязывают отношения. Возможно это характеризует ситуацию в нашей стране и в мире в настоящий момент, но не отражает внутреннюю позицию человека.

Негативизм как явление рассматривается в психологии и психиатрии как немотивированное поведение, которое помогает противостоять чужим требованиям, просьбам, желаниям. Формируется это качество в раннем возрасте при переживании кризиса первого года жизни и окончательно проявляется в словах в возрасте 3-х лет. Это ответ на авторитарное отношение к ребенку (Л.С. Выготский). Он обусловлен потребностью в самоутверждении, признании и

защите своей Я-позиции [6, С. 38]. Диагностическое исследование показало, что средний показатель составил $-4,35 \pm 2,9$, у студентов первокурсников негативизм проявился у 30%. Негативизм при длительном неблагоприятном эмоциональном реагировании укрепляется и становится качествами личности. Сам себе негативизм не фатален, коррекционная работа помогает с ним справиться, но оказывает влияние на проявление враждебности.

Чувство вины количественно имеет самое низкое значение ($4,1 \pm 1,83$). Это может говорить о том, что студентов не склонны к самобичеванию. Известно, что эмоции оказывают влияние на наше состояние и способы реагирования. Они могут быть положительными или негативными. Последние могут вызывать чувство вины, если человек сделал ошибку и осознает это. С другой стороны, оно может носить конструктивный характер, если человек знает каким образом может исправиться, тем самым стать лучшей версией себя. При длительном испытывании чувства вины оно превращается в неконструктивное самобичевание, человек чрезмерно критичен к себе, что может тормозить его развитие и раскрытие личностных качеств, а также отразиться на его здоровье. Чрезмерное проявление чувства вины может быть способом уклонения от ответственности [6, С. 42]. Страдая от низкой самооценки и чувства вины, человек не только избегает ответственности, но испытывает страх за последствия принятых решений.

Итак, подведем итоги сказанному, у студентов, обучающихся помогающим профессиям, показатели агрессивности находятся в пределах нормы. Однако выявлены респонденты (40%), которым необходимо разобраться со своими особенностями и научиться проявлять мотивированную агрессию, которая дает возможность конструктивно справляться с ее проявлениями.

Теперь рассмотрим показатель враждебности ($8,8 \pm 1,89$), который превышает границу нижнего уровня нормы ($6,57 \pm 3$). А. Басс считал, что враждебность и агрессия – это разные понятия, до него они считались синонимами [1, С. 92]. Враждебность он относил к когнитивному проявлению психики, а агрессию к эмоциональному и поведенческому, а В.Н. Мясищев, считал наоборот, и относил ее к эмоциональным проявлениям [1, С. 89]. С.Н. Ениколопов определял враждебность как негативное отношение к кому-нибудь или чему-нибудь [5, С. 23]. Исследования в медицине показывают, что длительные переживания гнева и враждебности разрушают организм и могут приводить к психосоматическим заболеваниям и психическим отклонениям. Человек, испытывающий враждебность социального характера во взаимоотношениях с другими людьми может привести к асоциальному поведению. Изучение враждебности как психологического феномена, позволило сделать вывод о том, что это внутреннее свойство личности, оно основано на негативном отношении к кому-то или чему-то, эмоционально сильно окрашено. Многие считают, что причиной является невозможность человека согласиться с фактом того, что люди могут значительно отличаться друг от друга, в его основе лежит зависть и соперничество. Исследователи феномена «враждебность» склонны считать, что совладать с ней сложно из-за ее устойчивого характера. Такой вывод подводит к необходимости разработки психологической программы для психологов по развитию навыка совладания с агрессией и враждебностью.

Исследование показало, что у психологов-медиаторов, юристов при отсутствии ресурсов, рост физической и психологической нагрузки приводит к росту агрессии и враждебности.

Выводы. Количественный и качественный анализ показал, что студенты, обучающиеся помогающим профессиям, склонны сдерживать агрессию внутри себя в обществе, а в семье и с близкими разрешают себе ее проявлять. В ходе исследования выявлен высокий групповой показатель враждебности, что в дальнейшем может привести к разным последствиям: кого-то к проявлению асоциального поведения, кого-то к неврозам и/или психосоматическим заболеваниям. Поэтому студентам с высокими показателями нужна эффективная работа по профилактике и по обучению конструктивным способам проявления или совладания с агрессией/враждебностью.

Литература:

1. Абдуллаева, А.С. Оценка агрессии и агрессивного поведения у клинических ординаторов разных специальностей / А.С. Абдуллаева, С.Н. Горяева // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2023. – Т. 12. – № 10А. – С. 87-94
2. Бисалиев, Р.В. Психологические аспекты агрессии и агрессивного поведения: современное состояние проблемы / Р.В. Бисалиев, А.С. Кобякова, Т.Т. Сарафрази // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12476> (дата обращения: 02.02.2025)
3. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. проф. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – С. 220-223
4. Иванова, И.П. Изучение особенностей агрессивного поведения у подростков / И.П. Иванова, О.В. Патеева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 23-25
5. Сорокина, А.И. Враждебность как психологический феномен / А.И. Сорокина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 16 (515). – С. 113-115. – URL: <https://moluch.ru/archive/515/113016/> (дата обращения: 04.02.2025)
6. Шавырина, А.А. Психологическая сущность упрямства и негативизма у детей / А.А. Шавырина // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 5. – С. 37-46. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2008_n5/pse_2008_n5_Shavirina.pdf
7. Шумская, Д.Д. Агрессивное поведение у студентов / Д.Д. Шумская // ТГП. – 2017. – №3. – С. 84-89

Психология

УДК 158.8

кандидат психологических наук, доцент Прокопьева Светлана Александровна

Вологодский институт права и экономики федеральной службы исполнения наказаний России (г. Вологда)

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВРЕМЕННОМ АСПЕКТЕ В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗРЕЛОСТИ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. В содержании статьи описано оригинальное исследование отношения времени в представлении о психологической зрелости. Основные работы в рамках изучения темы психологической зрелости направлены на описание различные ее компонентов. Наше исследование предполагает описание представлений о временном аспекте данного феномена. Следует отметить, что в развитии зрелости большое значение играет время. Представление о времени в контексте развития психологической зрелости, будет способствовать пояснению ведущих стратегий для ее формирования. Выборка эмпирического исследования включала респондентов обучающихся на психологическом факультете и работающих практических психологов. Основным методом исследования выступал проективный, который способствовал снижению социальной желательности в ответах. Как мы можем констатировать, существуют различия о представлениях в

рамках временного аспекта психологической зрелости. Анализируя результаты, мы наблюдаем, что практические психологи более осмысленно определяют понятие психологической зрелости. Отметим, что психологи практики ориентированы на будущее и перспективы развития, в отличие обучающихся на психологическом факультете.

Ключевые слова: психологическая зрелость, настоящее, будущее, прошлое, психолог.

Annotation. The content of the article describes an original study of the relationship of time in the concept of psychological maturity. The main works in the framework of studying the topic of psychological maturity are aimed at describing its various components. Our research involves describing ideas about the temporal aspect of this phenomenon. It should be noted that time plays a big role in the development of maturity. Understanding time in the context of the development of psychological maturity will help clarify the leading strategies for its formation. The empirical study sample included respondents studying at the psychology department and working as practical psychologists. The main research method was the projective one, which contributed to a decrease in social desirability in responses. As we can see, there are differences in perceptions within the temporal aspect of psychological maturity. Analyzing the results, we observe that practical psychologists define the concept of psychological maturity more meaningfully. It should be noted that practical psychologists are focused on the future and development prospects, unlike students at the psychology faculty.

Key words: psychological maturity, present, future, past, psychologist.

Введение. Обнаруживается существенная проблема содержательного наполнения понятия «зрелость». В первую очередь, зрелость включает физическое, психическое и психологическое и социальное созревание. Нас в большей степени интересует психологическая зрелость, которая формируется в процессе онтогенеза человека и на каждом возрастном этапе закладывается фундамент определенных характеристик зрелости. Ключевым моментом является то, что каждая последующая стадия в своем развитии сложнее предыдущей. Человек, достигший определенного этапа зрелости, представляется как создатель материальных и духовных ценностей, значение которых для общества, прежде всего, детерминировано степенью развития его способностей. Зрелость человека – это вершина, пик, которого он достиг в своем физическом, психическом, психологическом и социальном развитии. Кроме того, характер взаимосвязи между этими компонентами, а также каждого из их параметров прямо зависит от конкретного влияния различных объективных и субъективных факторов. Несомненным фактом в формировании психологической зрелости выступает отношение к временным периодам жизни человека.

Изложение основного материала статьи. Зачастую психологи в понятии зрелости предполагают выделение двух основных аспектов: зрелость как период жизни и как уровень развития. Исходя из этого, важной становится проблема установления объективных критериев зрелости человека.

В рамках первой парадигмы зрелость может рассматриваться на уровне индивида, личности или субъекта деятельности. Применительно ко второй парадигме, зрелость включает в себя интеллектуальный, эмоциональный и личностный аспект развития человека. В обоих направлениях исследования существует объективная реальность, очерчиваемая понятием «личностная зрелость», которая является наиболее сложным и не исследованным из всех аспектов зрелости [1, С. 123].

В эмпирическом исследовании приняли участие курсанты психологического факультета (32 человека) в возрасте 19-20 лет (далее – ЭГ 1), практические психологи (28 человек) в возрасте 30-35 лет (далее – ЭГ 2). Поскольку границы возраста молодежи обширны у разных авторов и в правовом поле тоже (ФЗ 489 граждане молодежного возраста с 14 до 35 лет) то данные категории выборки попадают на молодежный период.

Основным методом выступил проективный метод Цветовых Метафор (на основе незаконченных предложений) Автор: И.Л. Соломин.

Рассмотрим детально результаты применения методики «Цветовые метафоры» по хронологическому компоненту, которые представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Распределение ответов по хронологическому компоненту ЭГ-1, %

Слова-ассоциации	Прошлое	Настоящее	Будущее
Осознанность		15,63	21,88
Психологическая зрелость			15,63
Самостоятельность			15,63
Независимость	15,63		
Ответственность	21,88	18,75	15,63
Самостоятельное принятие решений		31,25	
Автономность			25,00
Самостоятельное развитие			21,88
Понимание		18,75	21,88
Понимание своих желаний			21,88
Понимание своих действий		21,88	18,75
Понимание последствий		18,75	21,88
Понимание других		18,75	
Понимание себя			15,63
Самопринятие		18,75	25,00
Отвечать за поступки	25,00	18,75	25,00
Разносторонность		15,63	15,63
Совершенствование себя			15,63
Общительность	21,88		25,00
Взаимодействие с людьми	15,63		21,88
Коммуникативность			18,75
Каким я хочу быть	15,63	28,13	34,38
Какой я на самом деле		18,75	15,63
Моё настоящее	18,75		21,88
Моё будущее	15,63	25	

Моя мать		15,63	21,88
Мои друзья		21,88	
Мой отец			18,75
Мой партнёр/ша		18,75	18,75
Интерес			18,75
Радость			40,63
Удивление	18,75		
Страх	15,63		

Из таблицы 1 мы видим, что к своему прошлому респонденты ЭГ-1 относят такие представления о психологической зрелости как: независимость, ответственность, отвечать за поступки, общительность, взаимодействие с людьми, удивление, страх, каким я хочу быть, моё настоящее, моё будущее. Это может означать, что респонденты стремились в прошлом к независимости, ответственности, в том числе за поступки, общительности и отношениями с разными людьми. Но так как психологическая зрелость у 19-20 летних только формируется, обращает на себя внимание, что в подростковом возрасте закономерно на первый план выходит общение. Также обращает внимание, что в категорию прошлого отнесено общение и ответственность за поступки, данный факт можно обосновать мотивацией обучения и дальнейшего поступления в высшее учебное заведение.

В настоящее время представления о психологической зрелости, по мнению психологов-курсантов, включают самостоятельное принятие решений, понимание своих действий, ответственность, понимание, понимание последствий, понимание других, самопринятие, «отвечать за поступки», осознанность, разносторонность. Респонденты видят себя с данными качествами и планируют также видеть себя в будущем. Можно предположить, что представления о психологической зрелости в настоящем времени сформированы в результате отношений с матерями, друзьями, партнерами.

Представления о психологической зрелости в будущем включают самопринятие, автономность, отвечать за поступки, общительность, осознанность, взаимодействие с людьми, самостоятельное развитие, понимание последствий, понимание, понимание своих желаний, понимание своих действий, коммуникативность, психологическая зрелость, самостоятельность, ответственность, понимание себя, разносторонность, совершенствование себя, интерес, радость. Отметим, что список представлений о психологической зрелости в будущем у психологов-курсантов шире, чем в прошлом и настоящем, что может говорить о том, что респонденты видят себя уже целостными и сепарированными личностями. Также для данного периода респондентам характерны эмоции радости и интереса, а не страха. Возможно, это связано с приобретением жизненного опыта. Можно предположить, что в будущем представления о психологической зрелости будут формироваться в результате отношений с матерями, отцами, партнерами, то есть приобретенный опыт взаимодействия, по их мнению, будет оптимальным.

Далее рассмотрим детально результаты применения методики «Цветовые метафоры» по хронологическому компоненту, у психолого-практиков, которые представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Распределение ответов по хронологическому компоненту ЭГ-2, %

Слова-ассоциации	Прошлое	Настоящее	Будущее
Самостоятельность		71,43	64,29
Осознанное отношение к себе		57,14	17,86
Легкость в общении	17,86	50	28,57
Находить общий язык	28,57	39,29	17,86
Осознанность	21,43	39,29	28,57
Мое будущее		39,29	
Мое настоящее			39,29
Какой я на сам деле		35,71	35,71
Мой партнёр/ша	25,00	35,71	35,71
Психологическая зрелость	17,86	35,71	35,71
Понимание своих целей и желаний		35,71	28,57
Умение устанавливать контакт	17,86	35,71	32,14
Гибкость в общении	17,86	32,14	17,86
Самопринятие		32,14	28,57
Способность к взаимодействию	17,86	32,14	25,00
Уверенность	21,43	32,14	35,71
Умение справляться с трудностями	32,14	32,14	39,29
Желание стать лучше	17,86	32,14	32,14
Коммуникативность	28,57	32,14	28,57
Ответственность		28,57	
Саморазвитие		28,57	25,00
Способность к рефлексии		28,57	21,43
Любовь к себе	17,86	28,57	25,00
Стремление узнавать новое	17,86	28,57	25,00
Каким я хочу быть		25	32,14
Принятие собственной личности		25	46,43
Самопонимание		25	25,00
Возможность получать новые знания		21,43	35,71
Действия без посторонней помощи		21,43	28,57
Моя мать	25,00	21,43	25,00
Подстраивание под собеседника	28,57	21,43	32,14
Независимость	21,43	21,43	
Способность изменения		21,43	32,14

Осознание собственной личности		21,43	28,57
Личные границы	17,86	21,43	
Ответственность за свои действия и поступки		21,43	
Дисциплина	17,86	17,86	
Радость	21,43	17,86	32,14
Интерес	17,86	17,86	25,00
Понимание последствий		17,86	
Мои коллеги	17,86	17,86	17,86
Мой отец	39,29	17,86	21,43
Критическое отношение к себе	28,57		
Мои друзья	17,86		39,29
Удивление	21,43		
Внутренний диалог			32,14
Автономность личности			25,00
Понимание			32,14
Способность к реализации			25,00

Из таблицы 2 мы видим, что к своему прошлому, настоящему и будущему респонденты ЭГ-2 относят такие представления о психологической зрелости как: легкость в общении, находить общий язык, осознанность, психологическая зрелость, умение устанавливать контакт, гибкость в общении, способность к взаимодействию, уверенность, умение справляться с трудностями, желание стать лучше, коммуникативность, любовь к себе, стремление узнавать новое, подстраивание под собеседника, радость, интерес. Также они отмечают, что взаимоотношения со значимыми людьми (мать, отец, коллеги, партнеры, друзья) формируют представления о психологической зрелости. Можно предположить, что такие компоненты как коммуникативный и когнитивный в большей степени оказывают влияние на формирование зрелости.

В отношении прошлого и настоящего практические психологи относят такие представления о психологической зрелости как: личные границы, дисциплина, независимость. Данные характеристики в большей степени относятся к профессиональным качествам, и их сформированность в большей степени будет способствовать как профессиональному развитию, так и отвечать развитию зрелости.

К своему настоящему и будущему практические психологи относят такие представления о психологической зрелости как: понимание своих целей и желаний, самопринятие, саморазвитие, способность к рефлексии, принятие собственной личности, самопонимание, возможность получать новые знания, действия без посторонней помощи, способность изменения, осознание собственной личности, самостоятельность, осознанное отношение к себе. При этом респонденты находят данные качества в своем реальном и идеальном образе «Я». Следовательно, для психологов-практиков в настоящем времени и в дальнейшей перспективе значимо профессиональное развитие, которое может способствовать сдавлению психолога профессионала и нивелировать симптомы эмоционального выгорания.

Таблица 3

Расчет F-критерия Фишера по хронологическому компоненту в ЭГ-1 и ЭГ-2

	Мое прошлое			Мое настоящее			Мое будущее		
	ЭГ 1	ЭГ 2	F	ЭГ 1	ЭГ 2	F	ЭГ 1	ЭГ 2	F
Психологическая зрелость							15,63	35,71	0,01
Осознанность				15,63	39,29	0,01	21,88	28,57	-
Автономность личности							25,00	25,00	-
Самостоятельность							15,63	64,29	0,01
Ответственность				18,75	28,57	-			
Независимость	15,63	21,43	-						
Самопринятие				18,75	32,14	0,05	25,00	28,57	-
Саморазвитие				31,25	28,57	-			
Понимание своих целей и желаний							21,88	28,57	-
Понимание							21,88	32,14	-
Коммуникативность							18,75	28,57	-
Моя мать				15,63	21,43	-	21,88	25,00	-
Мой отец							18,75	21,43	-
Мой партнёр/ша				18,75	35,71	0,01	18,75	35,71	0,01
Моё настоящее							21,88	39,29	0,01
Моё будущее				25	39,29	0,05			
Какой я на самом деле				18,75	35,71	0,01	15,63	35,71	0,01
Каким я хочу быть				28,13	25	-	34,38	32,14	-
Интерес							25,00	18,75	-
Радость							32,14	40,63	-
Удивление	18,75	21,43	-						

На основе результатов из таблицы 3, мы можем сделать вывод, что представления о психологической зрелости в настоящем и в будущем значительно отличаются в экспериментальных группах. В настоящем практические психологи в отличие от психологов-курсантов, тем что видят себя более осознанными (при $p=0,01$), у них лучше сформировано самопринятие (при $p=0,05$), более зрелые и реалистичные представления о партнере (при $p=0,01$) и самом себе (при $p=0,01$), а также о будущем (при $p=0,05$). Можно предположить, что в настоящем времени у действующих психологов более реальное представление о картине мира, нет завышенных требований, как к внешнему миру, так и к самому себе. Для практических психологов характерно состояние полного и безусловного принятия себя, такими, какие они есть, со всеми своими положительными и отрицательными качествами, в свою очередь, психологи-курсанты стремятся к построению идеального себя, что у них может вызывать высокие требования к окружающему миру.

В будущем практические психологи по сравнению с психологами-курсантами видят себя более психологически зрелыми (при $p=0,01$), самостоятельными (при $p=0,01$), у них более зрелые и реалистичные представления о партнере (при $p=0,01$) и самом себе (при $p=0,01$), а также о настоящем (при $p=0,01$). Представления о психологической зрелости в будущем перекликаются с настоящим периодом.

Выводы. На основе результатов эмпирического исследования видно, что имеются существенные различия в представлениях о психологической зрелости в временной перспективе у курсантов психологов и практических психологов. Так, в настоящем времени практические психологи в отличие от психологов-курсантов видят себя более осознанными, у них лучше сформировано самопринятие, более зрелые и реалистичные представления о партнере и самом себе, а также о будущем, чем у курсантов.

Литература:

1. Паттурина, Н.П. Проблема зрелости в современной психологии / Н.П. Паттурина // Известия № 17. – РГПУ имени А.И. Герцена. – 2006. – С. 120-126

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Ракитская Оксана Николаевна

Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации» (г. Вологда);

учитель Воронина Анастасия Александровна

Уголовно-исполнительная инспекция Управления Федеральной службы исполнения наказаний России по Архангельской области» (г. Архангельск)

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СТРАХОВ У ЖЕНЩИН И МУЖЧИН, ОСУЖДЕННЫХ К НАКАЗАНИЯМ, НЕ СВЯЗАННЫМ С ИЗОЛЯЦИЕЙ ОТ ОБЩЕСТВА

Аннотация. В статье заявлена проблема социальных страхов, способная дезорганизовать жизнедеятельность людей и дестабилизировать их психологическое благополучие. В работе представлены результаты сравнительного исследования социальных страхов женщин и мужчин, осужденных к наказаниям, не связанным с лишением свободы, ресоциализация которых является одной из основных задач сотрудников уголовно-исполнительных инспекций. Социальные страхи при этом позиционируются в качестве условий процесса, которые следует учитывать в психолого-педагогическом сопровождении осужденных.

Ключевые слова: тревога, страх, социальные страхи, осужденные женщины, осужденные мужчины, социализация личности, ресоциализация осужденных.

Annotation. The article states the problem of social fears, which can disrupt people's lives and destabilize their psychological well-being. The paper presents the results of a comparative study of the social fears of women and men sentenced to non-custodial sentences, the re-socialization of which is one of the main tasks of the staff of penal enforcement inspections. At the same time, social fears are positioned as conditions of the process that should be taken into account in the psychological and pedagogical support of convicts.

Key words: anxiety, fear, social fears, convicted women, convicted men, socialization of personality, resocialization of convicts.

Введение. В психологии страх рассматривается как эмоциональный феномен, связанный с биологическими реакциями человека защитного характера. Как явление он дифференцируется от состояния тревоги. В момент переживания реальной или мнимой опасности для жизни, здоровья или психологического благополучия «базовая» тревога, присущая каждому человеку в той или иной степени, связывается с происходящими событиями, т.е. объективируется.

Существует мнение, что лицам, преступающим закон и осужденным за это к разного рода наказаниям, присущи эмоциональная возбудимость, слабый самоконтроль и сильная зависимость поведения от обстоятельств. В связи с этим можно прогнозировать проявление указанных качеств в ситуациях социального взаимодействия, в которых их экзистенциальная тревога будет в той или иной форме (а также в той или иной степени) объективирована в социальные страхи. Для того чтобы социальные страхи выполняли свою охранительную функцию и помогали людям готовиться с субъективно опасным ситуациям, а не дезорганизовывали их поведение и деятельность (когда страх как регулятор «не выдерживает»), то его переживание сразу переходит в раздражение и агрессию), необходимо их исследование, как на уровне индивидуальной психодиагностики, так и в рамках прикладного научного изучения.

В центре нашего внимания по роду деятельности находятся социальные страхи осужденных, отбывающих наказание без изоляции от общества. Практическая значимость эмпирического исследования социальных страхов у данной категории лиц обусловлена необходимостью определения эффективного воспитательного воздействия на них, разработки индивидуальных программ исправления и ресоциализации, обеспечивающих профилактику совершения новых преступлений, как в период отбывания наказания, так и по его окончании. При этом существует проблема привлечения указанных лиц к взаимодействию с сотрудниками (и психологами) уголовно-исполнительных инспекций (УИИ), в том числе обусловленная их низкой заинтересованностью для участия в мероприятиях такого рода. Поэтому обнаружение социальных страхов можно рассматривать в качестве мотивационного средства, обеспечивающего готовность осужденного становиться участником психолого-педагогических просветительских и психокоррекционных занятий.

Изложение основного материала статьи. Социальный страх представляет собой эмоцию или чувство, возникающее у человека в субъективно опасной ситуации взаимодействия с окружающими. Формирование социальных страхов происходит в ходе социализации личности при контактах разной успешности с другими людьми.

Многие психологи разделяют позицию Э. Фромма в отношении страха как явления и его роли в формировании личности. Он считал страх одним из механизмов формирования социального характера. Стимулируя страхи можно прививать человеку качества, которые считаются необходимыми в определенном обществе, и ограничивать нежелательные поведенческие проявления. Другими словами, стимуляция страхов может рассматриваться как средство социализации. Однако общество может влиять на формирование личности, способствуя появлению и менее «полезных» страхов, таких как страх «выделиться из массы», быть не таким как все.

Индивидуальная биография, сформированная под воздействием специфики социализации человека в определенной жизненной ситуации, может привести к формированию специфических страхов – например, страха принятия самостоятельных решений, страха перед новым и неизвестным, страха быть покинутым, страха перед другими людьми, обусловленного низким доверием к ним и т.д. Следовательно, на формирование специфических страхов влияет, как

общество в целом, так и особенности жизненного пути человека внутри этого социального целого. История личных социальных взаимодействий может проявляться в своего рода претензии к обществу, которое часто подавляет свободную и творческую природу индивида, и многие человеческие страхи являются результатом этого воздействия [3, С. 34].

На сегодняшний день можно выделить несколько направлений исследований феномена социальных страхов. Одно из них связано с рассмотрением социальных страхов в контексте теории катастрофического сознания [4, С. 158]. Второе включает в себя изучение социальных страхов в контексте рискологии [2, С. 57]. Третий подход анализирует социальные страхи в связи с социальными травмами [1, С. 13].

Сложно не заметить акцент на негативных проявлениях и последствиях переживания страхов, в том числе социальных, свойственных прикладным исследованиям, призванным в той или иной мере способствовать нейтрализации указанных переживаний. При этом, вероятно, следует, фиксировать внимание на мнениях исследователей, демонстрирующих более глобальное, широкое видение данной проблемы.

Так, В.Э. Шляпентох считал страх неотъемлемой составляющей социального бытия, необходимой для нормального функционирования общества. Он считал, что страх эволюционирует и может проявляться в различных формах. Например, с развитием общества в плане гуманизма страхи физического насилия уступают место иным видам страхов. Исследователь утверждал, что страхи по своему значению амбивалентны, а потому не могут быть интерпретированы в категориях добра или зла. Метафорично страхи можно рассматривать как очень мощное лекарство, имеющее опасные «побочные эффекты». Однако социальная функция страхов заключается в их организующем и упорядочивающем воздействии на процесс социализации новых поколений и других общественных групп [4, С. 160].

В рамках данной работы мы подразумеваем, что переживание социальных страхов позволяет людям отмечать свои трудности в ситуациях социального взаимодействия, регламентированных нормами, традициями и ожиданиями. Ориентация в своих социальных страхах позволяет человеку разрабатывать новые паттерны социально приемлемого поведения, осваивать их, расширяя свой коммуникативный опыт, как самостоятельно, так и с помощью специалистов.

Организуя собственное эмпирическое исследование социальных страхов на базе ФКУ УИИ УФСИН России по Архангельской области, мы предположили, что лицам женского и мужского пола, осужденным к наказаниям, не связанным с лишением свободы, будут присущи разные виды социальных страхов, возникших в истории их личного развития и социализации с учетом гендерных стереотипов. Так, мы сочли, что осужденным женщинам, отбывающим наказание без изоляции от общества, по сравнению с осужденными мужчинами более свойственны социальные страхи, отражающие переживание тревоги в общении с близкими людьми (детьми, родственниками и пр.), а мужчинам – социальные страхи, связанные с оценкой их деловых качеств, трудо- и платежеспособности.

В сборе эмпирических данных, проведенном с помощью методик «Психодиагностический опросник социальной тревоги и социофобии» и «Шкала социальной тревожности Либовица», приняли участие 25 женщин и 25 мужчин, отбывающих наказание без изоляции от общества.

В результате у наших испытуемых не было выявлено клинических или невротических признаков волнения и тревоги, дезорганизующих их жизнедеятельность. В основном полученные значения попали в область умеренных или низких (Таблица 1). Однако очень низкие значения могут свидетельствовать, в том числе, о чрезмерной, как бы «нарочитой» уверенности в себе или об отсутствии соответствующего опыта у испытуемых.

Расчет непараметрического критерия Манна-Уитни не позволил выявить значимых различий между показателями социальной тревоги у опрошенных женщин и мужчин. Оказалось, что и те, и другие в социальном плане достаточно активны. Складывается впечатление, что испытуемым не свойственны застенчивость и переживание неловкости в коммуникативных ситуациях, в том числе, связанных с внешним наблюдением и оценкой. Видимо, они редко смущаются, попав в центр внимания или при взаимодействии с незнакомыми людьми.

Таблица 1

**Сравнительный анализ распределения результатов (%) методики
«Опросник социальной тревоги и социофобии» у осужденных женщин и мужчин (φ-критерий Фишера)**

Шкалы и их значения	Высокие	Умеренные			Низкие	
	Ж	М	Ж	М	Ж	М
Социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением»	4	4	40	32	56	64
Постситуативные размышления и желание преодолеть тревогу в экспертных ситуациях	20	16	60	56	20	28
Сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях	4	0	56	64	40	36
Тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля	4	4	40	40	56	56
Избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях	12	8	36*	48*	52	44

Уровень значимости критерия: * при $p \leq 0,05$; ** при $p \leq 0,01$

Полученные данные, с одной стороны отражают состояние довольно уверенных в себе людей, которым могут управлять своей тревогой и волнением в ситуациях внешней оценки. С другой стороны, наличие такой уверенности вызывает вопросы в отношении механизмов ее функционирования, поскольку нашим испытуемым не хватило коммуникативной компетентности, чтобы избежать совершенных ими преступлений.

Не исключено, что умеренная тревога, присущая осужденным, участвовавшим в исследовании, в ситуациях, когда им выражают позитивное или негативное отношение обусловлена механизмом обесценивания внешней оценки, в результате функционирования испытуемым не приходится волноваться по ее поводу.

Что касается ситуаций формального взаимодействия, например, при оформлении документов по какому-либо поводу, наши испытуемые не беспокоятся, поскольку они рассчитывают в этих случаях на специалистов и им не нужно прилагать усилия. В этих ситуациях от них ничего не зависит, они не требуют от них личностного предъявления, самораскрытия или прикладывания усилий, поэтому страх критики не выражен.

Интересно, что в целом при низких показателях социальной тревоги в нашей выборке, критерий Фишера, подтверждает, что для осужденных мужчин непосредственный контакт в социальном взаимодействии вызывает чуть больше напряжения. Возможно, в ситуациях непосредственного общения, требующих контакта глаз, подбора слов для

установления взаимопонимания с партнером по коммуникации, мужчины чувствуют себя менее уверенно и испытывают неловкость.

Полученные результаты подтверждают нормотипичность наших испытуемых, что позволяет рассматривать выявленные у них социальные страхи как проявления объективированной нормальной (не невротической) тревоги. Для исследования проявлений объективированной тревоги в разнообразных ситуациях социального взаимодействия мы использовали «Шкалу социальной тревожности Либовица».

В нашей выборке оказалось не так много женщин и мужчин, которые признали наличие субъективных проблем в социальном взаимодействии, сопровождающихся переживанием тревоги (Таблица 2). Более половины испытуемых оценивают предложенные ситуации социального взаимодействия в качестве мало их пугающих или вызывающих неловкость.

Сравнительный анализ страхов осужденных, отбывающих наказание без изоляции от общества по указанной методике, осуществленный с помощью расчета непараметрического U-критерия Манна-Уитни, не позволил подтвердить значимые различия в измеренных видах страхов. Для того чтобы сравнить выраженность социальных страхов мы рассчитали критерий Фишера для распределения всех измеренных показателей, обнаружив значимые различия между некоторыми страхами, которые вызывают у испытуемых умеренные опасения.

Таблица 2

Сравнительный анализ выраженности страхов по методике «Шкала социальной тревожности Либовица» у осужденных женщин и мужчин (φ-критерий Фишера)

№	Виды страхов	сильные опасения		умеренные опасения		слабые опасения		Уровень значимости
		Ж	М	Ж	М	Ж	М	
1.	Разговор по телефону в присутствии других людей	12	0	36	36	52	64	-
2.	Общение в небольшой группе	16	8	20	16	64	76	-
3.	Обед в столовой	4	4	40	20	56	76	**
4.	Выпить чашку кофе в кафе	16	12	20	20	64	68	-
5.	Разговор с должностными лицами/чиновниками	4	4	36	20	60	76	**
6.	Публичное выступление	8	16	44	40	48	44	-
7.	Пойти на вечеринку	12	12	12	12	76	76	-
8.	Выполнять работу под наблюдением другого человека	24	16	24	36	52	48	*
9.	Делать записи в присутствии посторонних	12	8	28	32	60	60	-
10.	Позвонить незнакомому человеку	4	4	20	28	76	68	-
11.	Побеседовать с кем-нибудь	4	0	13	20	84	80	-
12.	Встретиться с незнакомыми людьми	4	4	20	28	76	68	-
13.	Посетить общественный туалет	0	4	0		100	96	-
14.	Войти в комнату, в которой все уже сидят	0	0	20	20	80	80	-
15.	Находиться в центре внимания	4	0	36	32	60	68	-
16.	Без подготовки взять слово на собрании	16	12	28	28	56	60	-
17.	Сдавать экзамен на практические умения или навыки	0	0	52	40	48	60	*
18.	Выразить свое неодобрение (несогласие) людям, которых мало знаете	0	4	36	32	64	64	-
19.	Смотреть незнакомым людям в глаза	12	12	8	20	80	68	**
20.	Выступить с устным докладом в группе	16	12	36	32	48	56	-
21.	Познакомиться с кем-нибудь с романтическими или сексуальными намерениями	0	4	36	36	64	60	-
22.	Вернуть вещи в магазин (с целью возврата денег)	4	8	36	32	60	60	-
23.	Устроить вечеринку	12	12	20	16	68	72	-
24.	Отказать настойчивому торговому агенту (продавцу)	4	0	28	24	68	76	-

Так, для женщин более характерно, чем для мужчин испытывать дискомфорт, обедая в общественном месте (столовой, кафе). Больше тревожного напряжения у них вызывает ситуация разговора с должностными лицами. Помимо вышеперечисленного женщин в большей степени, чем мужчин тревожит сдача экзамена на практические умения.

Все выше описанные ситуации связаны с внешней оценкой коммуникативной компетентности испытуемых, осведомленности в той или иной сфере, демонстрации умений и навыков. Следовательно, некоторые женщины в нашем исследовании понимают, что существуют некоторые правила поведения в столовой за обедом, предполагают, что должностные лица ожидают от них осведомленности по какому-то вопросу. Вероятно, они заинтересованы в том, чтобы продемонстрировать искомые правила, знания и умения, поэтому переживают умеренное беспокойство по этому поводу.

Если говорить о страхах, которые присущи мужской половине лиц, отбывающих наказание без изоляции от общества, то следует отметить, что они испытывают тревогу, когда им необходимо выполнять работу под наблюдением, а также когда приходится смотреть незнакомым людям в глаза. Как правило, такие характеристики присущи неуверенным в себе или скрытным людям.

Кроме того, по результатам методики видим, что как для мужского пола, так и для женского в равной степени характерно испытывать умеренный страх в ситуациях, когда необходимо выпить чашку кофе в кафетерии вместе со знакомыми им людьми или познакомиться с другим человеком с романтическими и сексуальными намерениями.

Интересно, что выполнение работы под наблюдением другого человека из всех коммуникативных ситуаций вызывает наибольшую тревогу у части испытуемых женщин (24%) и мужчин (16%). Вероятно, возможность совершения ошибки даже при выполнении знакомой деятельности осознается данными испытуемыми и приводит к переживанию беспокойства.

Другими словами, часть испытуемых признает переживание неловкости в ситуациях внешней оценки при взаимодействии с малознакомыми и незнакомыми людьми. Данным респондентам трудно проявлять себя в общении со значимыми партнерами, они ощущают риск не соответствия их ожиданиям и обеспокоены вероятностью негативной оценки.

Выводы. Методика «Психодиагностический опросник социальной тревоги и социофобии», позволяющая измерять уровень тревоги вплоть до ее клинических или невротических проявлений, не показала у осужденных женщин и мужчин признаков волнения и тревоги, дезорганизуя их жизнедеятельность. В основном полученные значения попали в область умеренных или низких, что может свидетельствовать как об отсутствии соответствующего опыта, так и сниженных рефлексивных способностях испытуемых наряду с низкой нормативностью. Другими словами, если человек не осведомлен о тех или иных правилах поведения в общественных местах или коммуникативных нормах, то переживание беспокойства по поводу их соблюдения исключаются.

Получилось, что испытуемые женщины и мужчины в социальном плане достаточно активны, им не присущи застенчивость, неловкость в ситуациях социального взаимодействия, внешнего наблюдения и оценки. Они не смущаются, попадая в центр внимания, или смущаются довольно редко в общественных местах, при взаимодействии с незнакомыми людьми.

В рамках данного исследования нам не удалось выявить ожидаемого объема различий в социальных страхах женщин и мужчин. Однако часть собранной информации подтверждает гипотезу о гендерной обусловленности некоторых социальных страхов. Так, часть сведений подтверждает, что для осужденных мужчин непосредственный контакт в социальном взаимодействии вызывает чуть больше напряжения, чем у женщин. Возможно, в ситуациях непосредственного, открытого и искреннего общения, требующего контакта глаз, подбора слов для установления эмоционального контакта и взаимопонимания с партнером по коммуникации, мужчины чувствуют себя менее уверенно и испытывают неловкость, поскольку такая форма взаимодействия требует большего самораскрытия и предполагает эмоциональную близость у взаимодействующих людей.

Женщинам, участвующим в нашем исследовании, ситуации эмоционального контакта даются проще, однако они более заметно волнуются в ситуациях внешней оценки их поведения, которое другие люди могут оценить как недостаточно компетентное.

Учитывая пилотажный характер нашего исследования, следует продолжать сбор эмпирических данных о социальных страхах осужденных с учетом образовательного статуса и уровня когнитивного развития.

Важно учитывать особенности социальных страхов при разработке индивидуального плана исправления и ресоциализации осужденных, исследование которых может осуществляться с использованием возможностей психодиагностических методик, примененных в данной работе и содержательно обогащающих опрос специалиста.

Исследования, связанные с лицами, отбывающими наказание без изоляции от общества и состоящими на учете в УИИ, являются важным аспектом изучения проблемы ресоциализации и реабилитации осужденных. Изучение личности условно осужденного, необходимо для определения правильного воспитательного воздействия, исправления и предотвращения новых преступлений, как во время отбывания наказания, так и по его окончании.

Литература:

1. Волков, Ю.Г. Социокультурные травмы современного российского общества / Ю.Г. Волков // Социологические исследования. – 2022. – № 3. – С. 13-23. – URL: <https://www.socis.isras.ru/article/9032> (дата обращения: 12.01.2025)
2. Киреева, Л.Е. Философия страха человека в современной культуре: Монография / Л.Е. Киреева, А.М. Руденко, В.В. Котлярова, Л.Э. Кузнецова. – Новочеркасск: ООО «Лик», 2018. – 178 с. – ISBN: 978-5-906993-78-6. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37128453> (дата обращения: 22.01.2025)
3. Зубок, Ю.А. Угрозы в трансформирующейся среде обитания как фактор социальных рисков: прогнозирование и регулирование / Ю.А. Зубок // Социологические исследования. – 2017. – № 5. – С. 57-67. – URL: <https://www.socis.isras.ru/article/6686> (дата обращения: 22.01.2025)
4. Лейбович, О.Л. «Страх есть сдерживающее начало»: образ времени Владимира Шляпентоха / О.Л. Лейбович // Вестник Пермского университета. – 2011. – № 2(16). – С. 158-165. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strah-est-sderzhivayuschee-nachalo-obraz-vremeni-vladimira-shlyapentoha/viewer> (дата обращения: 22.01.2025)

Психология

УДК 159.9

соискатель кандидата психологических наук

Селезнева Анастасия Анатольевна

Российский университет спорта (г. Москва)

ВАЖНАЯ РОЛЬ ЭМПАТИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Аннотация. В статье рассмотрена важная роль эмпатии для студентов, которые обучаются по специальности «Клиническая психология» в российских вузах. Во введении дано разъяснение понятия «эмпатия», определены ее основные виды. Рассмотрена суть профессии клинического психолога. Проанализировано значение эмпатии для указанного специалиста. В основной части представлены основные направления деятельности клинического психолога. Проанализировано значение личностной и профессиональной эмпатии для указанной профессии. Дан обзор педагогической системы, существующей в российских вузах, подготавливающих клинических психологов, описаны основные программы, тренинги, мероприятия. Проведен обзор литературы, посвященной рассматриваемой теме. Проанализированы мнения разных исследователей по поводу важности эмпатии для клинических психологов и способов ее развития. В заключительной части подведены итоги, закрепляющие важную роль развития эмпатии у будущих клинических психологов. При написании работы автором были применены как теоретический, так и практический методы: изучена научная литература и интернет-источники по теме, приведены результаты исследований.

Ключевые слова: эмпатия, профессиональная и личностная эмпатия, клинический психолог, терапия, студент, вуз, обучение, программа.

Annotation. The article examines the important role of empathy for students who study in the specialty "Clinical Psychology" in Russian universities. The introduction explains the concept of "empathy" and defines its main types. The essence of the profession of a clinical psychologist is considered. The value of empathy for the specified specialist is analyzed. The main part presents the main activities of a clinical psychologist. The importance of personal and professional empathy for the specified profession is analyzed. An overview of the pedagogical system existing in Russian universities that train clinical psychologists is given, and the main programs, trainings, and events are described. A review of the literature devoted to the topic under consideration has been conducted. The opinions of various researchers on the importance of empathy for clinical psychologists and ways of its development are analyzed. In the final part, the results are summarized, which consolidate the important role of developing empathy in future clinical

psychologists. When writing the work, the author applied both theoretical and practical methods: scientific literature and Internet sources on the topic were studied, research results were presented.

Key words: empathy, professional and personal empathy, clinical psychologist, therapy, student, university, training, program.

Введение. Эмпатия – способность чувствовать эмоции других людей, понимать их, сопереживать. Она имеет важнейшее значение для деятельности психологов, а особенно специалистов по клинической психологии. Эмпат легко распознает психологическое состояние других людей, отождествляет его со своими чувствами, понимает подлинные причины поступков [5, 8].

Эмпатия классифицируется на несколько типов: эмоциональную (чувствование, ощущения, интуиция), когнитивную (интеллектуальные процессы, осуществляемые с помощью мыслей и логики), поведенческую (активная поддержка людей, оказание им психологической помощи), личностную (нравственные качества человека, черты личности), профессиональную (высокая коммуникативная компетентность) [1, 8, 9, 11, 15].

Эмпатия играет важную роль для студентов, обучающихся на факультетах клинической психологии, поскольку она необходима для эффективного ведения профессиональной деятельности [9].

Клинические психологи часто имеют дело со сложными пациентами, страдающими неврозами, психическими патологиями, расстройствами личности, впадающими в пограничные состояния, с детьми, имеющими особенности развития. Перед специалистами стоит очень важная задача – не ранить чувствительных пациентов, бережно относиться к ним. Хорошо развитая эмпатия, содержащая в себе как личностную, так и профессиональную составляющую, помогает клиническому психологу быть успешным специалистом и проводить действенную, идущую на пользу пациентам, терапию, смягчать имеющиеся нервно-психические расстройства, вводить их в состояние ремиссии, а в ряде случаев и полностью излечивать их [4, 6, 7, 14, 15].

Эмпатия позволяет клиническому психологу:

- хорошо понимать и чувствовать эмоциональное состояние клиента;
- уметь сопереживать, поддерживать, искренне сочувствовать подопечному без того, чтобы копировать его эмоциональное состояние;
- выстраивать конструктивное общение с пациентами;
- точно понимать суть проблемы клиента (без эмпатии психолог не может осознать всю глубину проблемы);
- нравственно развиваться и воспитывать в себе альтруистические принципы.

Коммуникативная терапия, основанная на эмпатии, способствует освобождению и раскрепощению личности, восстановлению ее психических механизмов.

Изложение основного материала статьи. Итак, эмпатия является крайне важным качеством для клинического психолога, так как она представляет собой ключевую характеристику его профессиональной компетенции. Если личностная эмпатия как нравственное свойство дается человеку от рождения через гены либо развивается в детстве и подростковом возрасте путем воспитания, то профессиональная эмпатия формируется в процессе обучения и накопления рабочего опыта [3, 5].

Профессиональная эмпатия начинает формироваться в студентах с самого первого курса обучения и совершенствуется на протяжении всего образовательного периода.

Учебная программа российских вузов, подготавливающая клинических психологов, построена так, чтобы все в ней способствовало развитию профессиональной эмпатии. Она включает в себя систему разнообразных методик, теоретических уроков и практических занятий. Студенты слушают лекции, участвуют в семинарах, групповых тренингах и интервью, беседах, диспутах, дискуссиях, диалогах, играх, кинотренингах [6, 9], моделируют типовые коммуникативные ситуации, занимаются волонтерской деятельностью.

Педагогическая система на факультетах клинической психологии готовит специалистов широкого профиля. Обучаясь в вузе, студенты узнают, что деятельность клинического психолога отличается большим разнообразием [4, 6, 7, 14]. Он выполняет целый комплекс операций:

- выполняет диагностику пациентов при помощи наблюдения, беседы, тестирования, исследования их физического и психического состояния;
- проводит психотерапию через индивидуальные, семейные и групповые консультации;
- осуществляет психокоррекцию и реабилитацию больных через общение, без медикаментозного вмешательства, по индивидуальному плану лечения с учетом особенностей и потребностей клиента, а при изменениях в состоянии пациента дорабатывает первичный план;
- консультирует и поддерживает самих пациентов и их родственников по поводу диагноза;
- профилирует психологические проблемы у населения через просветительскую работу и активную публичную деятельность – проведение семинаров, лекций, презентаций;
- занимается научной и экспертной деятельностью (осуществление исследований, разработка собственных терапевтических методик) [4, 6, 7, 14].

Какой бы сферой деятельности ни занимался клинический психолог, он должен обладать высоким уровнем развития эмпатии.

На сегодняшний момент, проблема эмпатии в области клинической психологии занимает многих российских исследователей. В целом, актуальность данной темы связана с ростом популярности психологической сферы в России – как в научно-теоретическом плане, так и в практическом. Ученые смотрят на проблему эмпатии с разных сторон и освещают в ней различные аспекты. Разберем некоторые исследования последних лет, посвященные указанной теме.

Исследователи Е.В. Воробьева и Д.В. Володенко рассматривают эмпатию как комплексный феномен, охватывающее множество сфер проявления – когнитивную (умственную), аффективную (повышенно-эмоциональную), бихевиоральную (поведенческую) и деятельность. Ученые подчеркивают важность развития каждого из этих видов эмпатии у студентов, обучающихся на психологов [1].

Л.С. Гавриленко и И.Д. Первушина видят эмпатию как способность постигать внутренний мир другого человека и даже воссоздавать его в своих мыслях и чувствах. Они, как и предыдущие ученые, считают эмпатию главным профессиональным качеством клинического психолога, которое необходимо для эффективного ведения деятельности [2].

Исследователь Карягина Т.Д. представляет тему эмпатии как проблему. Она приводит мнения различных ученых, рассматривающих данное понятие с разных точек зрения. Одни исследователи считают ее больше врожденным свойством натуры, другие – делают упор на ее развитие в процессе обучения и профессиональной практики. Но, на взгляд исследователя, очевидно, что сочетание обоих факторов дает наиболее высокие результаты в проведении терапии. Поэтому Карягина считает, что эмпатию важно развивать уже в процессе обучения специальности. Студенты должны осваивать ее как набор определенных технических навыков, но задатки и склонности личности могут здесь особенно помочь [3].

Подробно и всесторонне явление эмпатии освещает А. Кравченко. Автор считает: чтобы по-настоящему понять другого человека, важно осознавать не то, что он думает, делает, говорит, а то, что он чувствует. Психолог с высоким уровнем эмпатии, настоящий профессионал своего дела, сосредотачивается на внутренних переживаниях пациента, а не на их внешних проявлениях [4].

Кравченко размышляет о различиях сочувствия и эмпатии и находит наиболее точное определение последней. По его словам, обычный человек, проявляющий сочувствие, может дать какой-то совет, но это будет оценочным суждением. Для истинного специалиста в области психологии характерно проявление безоценочного отношения и внутренней психологической готовности поставить себя на место другого и понять, что ему нужно. Это и является эмпатией [4].

Кравченко, опираясь на мнения других специалистов в рассматриваемой области, предлагает ряд эффективных способов развития эмпатии, которые могут быть полезными будущим психологам:

- учиться распознавать собственные эмоции и чувства;
- выходить из зоны комфорта в общении;
- изучать много специализированной литературы [4].

Глубокий анализ эмпатии и важности ее развития в студентах-психологах представлен в диссертации М.В. Сизикова. Особое внимание исследователь уделяет объяснению и сравнению личностной и профессиональной эмпатии. Она подчеркивает большое значение каждой из них для специалиста, занимающегося психологической терапией, и считает, что обе они развиваются по мере увеличения рабочего опыта. По мнению Сизиковой, уровень эмпатии, как профессиональной, так и персональной, различается у начинающих и опытных специалистов [5].

Исследователи Е.И. Стоянова, С.М. Колкова и Ю.В. Живаева, как и М.В. Сизикова, анализируют динамику развития эмпатии у клинических психологов с приобретением опыта. Авторы акцентируют внимание на студентах, обучающихся в вузах. Опираясь на различные исследования и статистические данные, они утверждают, что уровень эмпатии у старшекурсников по сравнению с первокурсниками повышается, хотя и незначительно. Еще ученые приводят результаты исследований, которые говорят о том, что, в целом, у студентов российских вузов не очень развит уровень эмпатии, и требуется совершенствование образовательной программы – включение в теорию и практику систематических мероприятий по развитию базовых профессионально важных качеств [9].

Схожие результаты исследования представлены и в статье А.Д. Черновой для журнала «Молодой ученый», в которой говорится, что у большинства студентов был выявлен уровень эмпатии чуть выше среднего. Чернова также ставит вопрос о совершенствовании современной педагогической системы, практикуемой на психологических факультетах российских вузов [11].

В.В. Терехова В.В. и О.В. Акимова рассматривают взаимосвязь эмпатии и мотивации у студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология». Исследователи считают, что особенно важно мотивировать их на обучение, на получение хорошей, уважаемой профессии, вызывать к ней интерес. По мнению ученых, высокая степень мотивации будет способствовать повышению эмпатии у учащихся [10].

Е.М. Чистякова рассматривает связь эмпатии и рефлексивности в своих работах. По ее мнению, рефлексивность, то есть способность познавать себя, свои желания и чувства, осознавать поступки, помогает лучше понимать других. Поэтому, на взгляд исследователя, обучение у будущих клинических психологов должно быть построено на развитии рефлексивных качеств, умении анализировать и чувствовать свой внутренний мир [13, 14].

Выводы. Мы рассмотрели сегодняшнее состояние педагогической системы в сфере клинической психологии в российских вузах, проанализировали разные методологические подходы исследователей. Несмотря на обилие точек зрения, все авторы научных работ сходятся в одном, что для профессии клинического психолога крайне важно развивать уровень эмпатии, что самые высокие результаты в терапевтической практике специалиста дает сочетание личностной и профессиональной эмпатии. Также исследователи считают, что образовательная система должна быть, в первую очередь, нацелена на совершенствование эмпатии у студентов. По мнению многих, авторов она требует доработки, включения дополнительных программ и тренингов.

Литература:

1. Воробьева, Е.В. Уровень, содержание и способ выражения эмпатии у студентов-психологов и студентов-юристов в соответствии с их индивидуально-психологическими особенностями / Е.В. Воробьева, Д.В. Володенко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 9(1).
2. Гавриленко, Л.С. Эмпатия как профессионально важное качество клинического психолога / Л.С. Гавриленко, И.Д. Первушина // Форум молодых ученых. – 2018. – 1(17). – С. 219-221
3. Карягина, Т.Д. Некоторые проблемы изучения эмпатии в контексте психологического консультирования и психотерапии / Т.Д. Карягина // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 5(4). – С. 115-124
4. Клинический психолог: чем занимается и как им стать. – URL: <https://urgaps.ru/news/klinicheskij-psikholog-gde-mozhet-rabotat-i-chto-nuzhno-chtoby-im-stat> (дата обращения: 30.11.2024)
5. Кравченко, А. Про эмпатию простыми словами: что это такое, как ее развить, советы психологов / А. Кравченко // Lenta.ru. – URL: <https://lenta.ru/articles/2024/01/22/pro-empatiyu-prostymi-slovami> (дата обращения: 29.11.2024)
6. О профессии клинического психолога. – URL: <https://postupi.online/professiya/klinicheskij-psiholog/> (дата обращения: 30.11.2024)
7. Профессия «клинический психолог». – URL: https://synergy.ru/about/education_articles/medicizina/kto_takoj_klinicheskij_psixolog (дата обращения: 30.11.2024)
8. Сизикова, М.В. Эмпатия как личностная черта и профессиональное качество психологов-консультантов с различным стажем практической деятельности: диссертация / М.В. Сизикова. – 2018. – 165 с.
9. Стоянова Е.И. Динамика развития эмпатии студентов-психологов в период обучения в вузе / Е.И. Стоянова, С.М. Колкова, Ю.Э. Живаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – С. 379-381
10. Терехова, В.В. Взаимосвязь эмпатии и мотивации обучения в вузе у студентов специальности «клиническая психология» / В.В. Терехова, О.В. Акимова // Сборник материалов XII Всероссийской недели науки с международным участием, посвященной Году педагога и наставника. – Саратов: Саратовский государственный медицинский университет имени В.И. Разумовского, 2023. – С. 672-673
11. Чернова, А.Д. Особенности эмпатии студентов, обучающихся на факультете психологии / А.Д. Чернова // Исследования молодых ученых: материалы V Международной научной конференции. – Казань: Молодой ученый, 2019. – С. 72-74. – URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/353/15452/> (дата обращения: 30.11.2024)
12. Чистякова, Е.М. Необходимость эмпатии в работе психолога / Е.М. Чистякова // Молодой ученый. – 2024. – № 6(505). – С. 56-58. – URL: <https://moluch.ru/archive/505/111210/> (дата обращения: 30.11.2024)
13. Чистякова, Е.М. Выраженность эмпатии и рефлексивности у оптантов, рассматривающих профессию психолога / Е.М. Чистякова // Молодой ученый. – 2024. – № 6(505). – С. 58-61. – URL: <https://moluch.ru/archive/505/111213/> (дата

обращения: 30.11.2024)

14. Эмпатия как необходимое специфическое качество личности практического психолога. – URL: <https://studizba.com/lectures/psihologiya/vvedenie-v-professiyu-psihologa/16980-empatiya-kak-neobhodimoe-specificheskoe-kachestvo-lichnosti-prakticheskogo-psihologa.html> (дата обращения: 30.11.2024)

15. Ярыгина, Н.Ю. Эмпатия как профессионально важное качество личности будущих психологов-консультантов / Н.Ю. Ярыгина, Е.Е. Марухин, Т.Г. Мухина, В.И. Логинов, Д.Д. Яркова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 7. – С. 49-56

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Серебрякова Татьяна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

магистрант Смирнова Алина Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СТРАХОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье находят отражение результаты эмпирического осмысления проблемы страхов младших школьников. Опираясь на метод теоретического анализа, представлены позиции зарубежных и отечественных ученых в отношении терминов «эмоции», «тревога», «тревожность» и «страх». Понимая эмоции как основообразующую часть человеческого сознания, познания и действия, фундамент когнитивных процессов и личностных особенностей человека, сделан вывод о том, что страх – многоуровневый феномен, эмоциональное состояние человека, сочетающее в себе ощущения удовольствия или неудовольствия, нервные процессы разрядки и напряжения, а также их восприятие и интерпретацию. Многие исследователи устанавливают тесную связь с тревогой, как реакцией на внешнюю опасность, и тревожностью, как индивидуальной особенностью психики человека, проявляющейся в тенденции часто и интенсивно реагировать на окружающую действительность. Обращаясь же к изучению работ в области генезиса страхов, авторами статьи сделан вывод о том, что страх – одна из врожденных эмоций. Вместе с тем, исследователи делают вывод о том, что в условиях позитивного воспитания, страхи нейтрализуются. Если же условия жизни человека насыщены эмоциями отрицательной модальности, страхи, упрочиваясь, трансформируются в органические патологические изменения, приводя к дисфункциям и деструкциям как процесса развития психики, так и личности. Не случайно ученые так активно исследуют проблему детских страхов (К. Изард, Дж. Уотсон, З. Фрейд, Э. Фромм, Г. Эберлейн; И.Ю. Кулагина, В.С. Мухина, С.И. Семенюк, Д.Б. Эльконин и др.). Обращаются ученые и к изучению вопроса о способах и средствах снижения страхов у детей (И.В. Вачков, А.В. Гнездилов, И.В. Дубровина, И.А. Захаров, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, К. Изард, В.В. Лебединский, С.И. Семенак и др.). В целях установления связи между нивелированием детских страхов и использованием сказок, авторами статьи была спроектирована программа мониторинга, в которую вошли методика «Страхи в домиках» А.И. Захарова, структурный опросник детских страхов Л.С. Акопяна, а также проективная методика А.И. Захарова «Мои страхи». Комплексное использование данной программы мониторинга позволило получить достаточно фактический материал, свидетельствующий о высоком уровне страхов респондентов, которыми выступили учащиеся младших классов, что позволяет говорить о необходимости разработки программы психолого-педагогических мероприятий, направленной на снижение уровня страхов младших школьников.

Ключевые слова: эмоции, тревога, тревожность, страх, общение.

Annotation. The article reflects the results of empirical understanding of the problem of fears of primary school students. Based on the method of theoretical analysis, the positions of foreign and domestic scientists regarding the terms "emotions", "anxiety", "anxiety" and "fear" are presented. Understanding emotions as a fundamental part of human consciousness, cognition and action, the foundation of cognitive processes and personal characteristics of a person, it is concluded that fear is a multi-level phenomenon, an emotional state of a person that combines feelings of pleasure or displeasure, nervous processes of discharge and tension, as well as their perception and interpretation. Many researchers establish a close connection with anxiety as a reaction to external danger, and anxiety as an individual feature of the human psyche, manifested in the tendency to frequently and intensely react to the surrounding reality. Turning to the study of works in the field of the genesis of fears, the authors of the article conclude that fear is one of the innate emotions. At the same time, the researchers conclude that under conditions of positive education, fears are neutralized. If the conditions of a person's life are saturated with emotions of negative modality, fears, becoming stronger, are transformed into organic pathological changes, leading to dysfunctions and destructions of both the process of development of the psyche and personality. It is no coincidence that scientists are so actively studying the problem of children's fears (K. Izard, Z. Watson, Z. Freud, E. Fromm, G. Eberlein; I.Yu. Kulagina, V.S. Mukhina, S.I. Semenyuk, D.B. Elkonin, etc.). Scientists are also turning to the study of the issue of ways and means of reducing fears in children (I.V. Vachkov, A.V. Gnezdilov, I.V. Dubrovina, I.A. Zakharov, T.D. Zinkevich-Evstigneeva, K. Izard, V.V. Lebedinsky, S.I. Semenak, etc.). In order to establish a connection between the leveling of children's fears and the use of fairy tales, the authors of the article designed a monitoring program, which included the method "Fears in houses" by A.I. Zakharov, the structural questionnaire of children's fears by L.S. Akopyan, as well as the projective method of A.I. Zakharov "My fears". The comprehensive use of this monitoring program made it possible to obtain sufficient factual material indicating a high level of fears of respondents, who were primary school students, which allows us to talk about the need to develop a program of psychological and pedagogical measures aimed at reducing the level of fears of primary school students.

Key words: emotions, anxiety, worry, fear, communication.

Введение. Социально-экономические проблемы, типичные для современного общества, информационные перегрузки и, объективно с ними связанные конфликтные ситуации, актуализируют обращение ученых (Б.И. Додонов, К. Изард, А.Г. Ковалев, В.Д. Небылицын, А.Е. Ольшанникова, Ю.В. Саенко, П.В. Симонов, Б.М. Теплов и др.) к изучению эмоциональной сферы личности.

Эмоции... Эмоциональный мир человека... Мир богатый и разнообразный, яркий и динамичный, вдохновляющий человека и приводящий к фатальным разочарованиям! Не случайно именно стабильность и сбалансированность эмоциональных процессов и состояний многие ученые рассматривают как основу психологического здоровья и благополучия человека.

Особо пристальное внимание исследователей (К. Изард, Дж. Уотсон, З. Фрейд, Э. Фромм, Г. Эберлейн, И.Ю. Кулагина, В.С. Мухина, С.И. Семенюк, Д.Б. Эльконин и др.), обращено к проблеме детских страхов, что объективно обусловлено многочисленными и далеко не всегда обратимыми негативными последствиями устойчиво переживаемых детьми страхов для полноценного развития, как когнитивной, так и личностной сфер. Так, Э.А. Алимизраева [2] отмечает, что чрезмерные страхи формируются зависимость от них, что объективно приводит и к изменению поведения: в первую очередь, человек становится неуверенным в себе. Однако, как продолжает свои рассуждения данный исследователь [2], если к страхам правильно относиться, они, как правило, бесследно исчезают.

Данный вывод Э.А. Алимизраевой [2], с нашей точки зрения, имеет особое значение, если речь идет об эмоциональном благополучии ребенка, тесно связанном с устойчиво-положительным самоощущением, спокойствием, позитивным отношением, как к себе, так и к окружающему миру в целом, его психологическом комфорте. Не случайно так активно исследователи обращаются к проработке вопросов поиска путей и средств, и, как следствие, – разработке технологий нивелирования и снижения тревожности детей, чья аффективная сфера только лишь формируется!

Обращаясь же к изучению детских страхов, ученые акцент делают на проблеме страхов младших школьников (работы В. Амена, М. Дорки, Р. Тэмплла; Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.В. Дубровиной, А.В. Запорожца, И.А. Захарова, А.Д. Кошелевой, В.С. Мухиной, А.М. Прихожан, С.Л. Рубинштейна С.И. Семенюк и т.д.), что объективно обусловлено, с одной стороны, – возрастными особенностями детей данной возрастной категории: «высокая чувствительность к происходящим событиям; эмоциональная насыщенность воспринимаемых ситуаций; непосредственное проявление эмоциональных состояний; эмоциональная нестабильность, склонность к аффектам и частая смена настроений; недостаточное осознание как собственных, так и чужих эмоций, что может приводить к неадекватным реакциям; достаточно четкое понимание основных эмоций, таких как радость и страх; высокая восприимчивость к страху; эмоциональная отзывчивость на ситуации оценки, как в учебной деятельности, так и в общении со сверстниками» (результаты исследований В.В. Лебединского [6, С. 34]), а, с другой, – теми многочисленными трансформациями, которые претерпевает современная система образования. Введение новых федеральных государственных образовательных стандартов, а также активное внедрение в образовательный процесс различных инноваций и, как следствие, – повышение требований к учебной деятельности объективно приводит к росту напряженности учащихся, нарушениям их поведения и межличностного взаимодействия и, конечно же, - тревожности и страхам.

Изучение психолого-педагогических условий, способствующих снижению уровня страхов у детей младшего школьного возраста, мы также определили целью своего исследования.

Изложение основного материала статьи. В структуре своего исследования мы выделяем два взаимосвязанных этапа.

Первый этап – теоретико-методологическое осмысление проблемы страхов младших школьников.

Обращаясь к анализу работ зарубежных и отечественных исследователей в области интересующей нас проблематики (работы К. Изарда, Дж. Уотсона, З. Фрейда, Э. Фромма, Г. Эберлейна; И.Ю. Кулагиной, В.С. Мухиной, С.И. Семенюк, Д.Б. Эльконина и т.д.), в первую очередь, мы, проанализировав подходы ученых к трактовке понятия «страх», сделали вывод о том, что это проявление естественного рефлекса, некая пассивно-оборонительная реакция, основу которой составляет инстинкт самосохранения (результаты исследований С.О. Павлова [8] и Н.Н. Павленко [8]).

Придерживаясь аналогичной точки зрения и, рассматривая страх, как одну из фундаментальных эмоций человека, А.И. Захаров [4] обращает внимание на тот факт, что, возникая, как ответная реакция на внешнее действие, имеющее угрожающий характер, страх выполняет как функции положительного, так и отрицательного свойства: именно страх «способен» оградить человека от столкновения с опасностями, сохранить ему жизнь, помогает психологически или физически преодолеть опасные, трудные состояния.

С точки же зрения Ю.Н. Фархутдиновой [9], страх, являясь негативным эмоциональным состоянием, возникающим «в ситуации мнимой или реальной опасности, для которого характерно эмоциональное возбуждение и сильные переживания» [9, С. 10], нередко является следствием магического мышления ребенка.

Обращаясь же к проблеме генезиса страхов и рассматривая страх как «онтогенетический ранний инстинкт» человека (М. Арнольд, У. Джеймс, М. Льюис, Р. Плачик, Дж. Уотсон, З. Фрейд и т.д.), особый интерес исследователи проявляют к страхам, возникающим на ранних этапах онтогенеза, к которым объективно можно отнести и младший школьный возраст (К. Изард, Дж. Уотсон, З. Фрейд, Э. Фромм, Г. Эберлейн; С.В. Бедрединова, Л.С. Выготский А.И. Захаров, И.Ю. Кулагина, В.С. Мухина, И.П. Павлов, С.И. Семенюк, А.И. Ташёва, Д.Б. Эльконин, В.В. Юрчук и др.).

Опираясь на результаты осуществленного теоретического анализа исследований в области проблемы страхов, нами был организован второй этап нашего исследования, направленный на разработку и реализацию непосредственно экспериментального исследования.

В качестве основного метода своего исследования мы определили метод эксперимента. В программу же диагностики сочли целесообразным включить следующие методики: структурный опросник детских страхов Л.С. Акопяна [1], проективная методика А.И. Захарова «Мои страхи» [4], а также, – методика А.И. Захарова и М.А. Панфиловой «Страхи в домиках» [4].

Мы полагаем, что комплексное использование данных методик диагностики позволит всесторонне изучить не только доминирующие детские, но и их интенсивность. Использование же нами проективной методики обеспечит объективность полученной информации.

Разработанная нами диагностическая программа была реализована в одной из школ г. Нижнего Новгорода.

В качестве респондентов в нашем исследовании принял участие 41 учащийся младших классов.

Осуществив количественный и качественный анализ полученных нами данных, мы считаем возможным сделать следующие выводы:

- реализация методики Л.С. Акопяна [1] свидетельствует о том, что у абсолютного большинства респондентов, принявших участие в нашем исследовании (87%) фиксируется наличие тех или иных страхов. При этом, как отмечали наши респонденты, – учащиеся младших классов, – наиболее типичными страхами являются страх смерти, животных и пространства (темноты, одиночества). Самым опасным местом для детей являются улица и подвал. В качестве же самого безопасного места младшие школьники выбрали дом. Вместе с тем, некоторые дети испытывали затруднение при ответе на данный вопрос опросника и определении самого безопасного места для себя. Отвечая же на вопрос о том, как можно противодействовать страхам, большинство респондентов выбрали пассивно-защитные способы поведения: бегство от агрессора, избегание агрессора, отрицание страха, замирание и маскировка и некоторые другие вариации пассивных форм поведения;

- анализ данных, полученных нами по итогам реализации проективной методики А.И. Захарова «Мои страхи» [4] подтвердили сделанные нами выводы о наличии страхов у большинства младших школьников. Анализируя рисунки детей, мы видим, что многие дети испытывают страх одиночества (данные респонденты на своих рисунках изображают себя одного). О наличии страхов свидетельствуют также цвет карандаша, которые выбирали дети для своих рисунков (черный,

коричневый, темно фиолетовый, – свидетельство того, что респондентам свойственны отсутствие жизнерадостности, пониженный тон настроения, большое количество страхов, с которыми дети не могут справиться); сильный нажим карандаша на лист бумаги при рисовании (свидетельствует о наличии у респондента тревожности, попытках агрессивно подавить источник страха, повышенной эмоциональной напряженности); штриховка рисунка (указывает на устойчивость страха); рисунок «запачкан» (также является свидетельством повышенного уровня страха и тревоги);

– реализация же нами методики А.И. Захарова и М.А. Панфиловой «Страхи в домиках» [4] позволила еще более детально изучить страхи, которые типичны для младших школьников. Самым типичным для младших школьников, принявших участие в нашем исследовании, является страх своей смерти – 35%. Для 33% респондентов типичны страхи, связанные с причинением им физического ущерба. 32% младших школьников указывают на то, что боятся животных.

Опираясь на результаты исследований ученых в области изучения специфики психики детей младшего школьного возраста, как основные причины детских страхов мы склонны считать, во-первых, психологические аспекты формирования личности ребенка. Как доказано учеными (Ж. Пиаже, Э. Эриксон; Т.Ю. Артюхова, Л.С. Выготский, Н.Ф. Добрынин, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин и др.), важнейшими новообразованиями периода младшего школьного возраста являются активизация процесса развития самосознания ребенка и его самооценки.

Как фактор, стимулирующий возникновение страхов в младшем школьном возрасте исследователи называют и взаимоотношения ребенка со сверстниками. В школе ребенок попадает в новый для него детский коллектив, к которому необходимо адаптироваться. Процесс же этой адаптации не всегда проходит без проблем для ребенка: у него могут возникнуть конфликтные ситуации со сверстниками и, как следствие, – страх быть не принятым, не понятым в детском коллективе (результаты исследований Х.А. Магомедовой [7] и А.А. Халилова [7]).

Стимулирует появление страхов в младшем школьном возрасте и кардинальные изменения социальной ситуации, в которой осуществляется процесс развития младшего школьника. Он идет в школу и ведущей деятельностью его развития становится деятельность учебная, сопряженная с множеством правил и требований, к выполнению которых ребенок может быть и не готов (исследования Т.Ю. Артюховой [3] и Т.В. Шелкуновой [3]).

И, несомненно, как фактор, не только влияющий, но и определяющий интенсификацию страхов в младшем школьном возрасте, с нашей точки зрения, является неэффективное общение с ребенком со стороны его родителей, – самых близких и психологически значимых для ребенка людей, призванных поддержать и помочь ребенку в сложных жизненных ситуациях. Вместе с тем, как показывает практика, родители не всегда эту помощь и поддержку ребенку обеспечивают (результаты исследования Н.В. Ивановой [5] и Д.Д. Ярковой [5]).

Выводы. Обобщив полученные нами экспериментальные данные, сделав вывод о том, что для большинства респондентов, принявших участие в нашем исследовании, типичен высокий уровень страха (у данных респондентов фиксируется большое количество страхов, которые интенсивны и продолжительны, что не является норматипичным для младшего школьного возраста), и проанализировав причины данного факта, как одну из важнейших причин детских страхов мы считаем отсутствие гармонии в системе взаимоотношений между детьми и их родителями. Дисбаланс же этих отношений объективно выступает некой кризисной ситуацией для младшего школьника и, как следствие, – стимулирует возникновение у детей разнообразных страхов.

Полученные нами по итогам реализации констатирующего этапа нашего исследования результаты и сделанные выводы свидетельствуют о необходимости разработки и последующей реализации программы психолого-педагогического сопровождения, ориентированной на снижение уровня страхов у детей младшего школьного возраста посредством оптимизации процесса их взаимоотношений с родителями.

Разработку и последующую реализацию в практике работы с детьми и их родителями такой программы психолого-педагогического сопровождения, ориентированной не только на снижение, но и на профилактику страхов у детей младшего школьного возраста, мы определили как целевые ориентиры нашей последующей исследовательской деятельности.

Литература:

1. Акопян, Л.С. Детские страхи: теория, диагностика, коррекция: монография / Л.С. Акопян. – Самара: Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 2019. – 163 с.
2. Алимурзаева, Э.А. Проблема тревожности у младших школьников и пути коррекции / Э.А. Алимурзаева // Вестник Социально-педагогического института. – 2020. – № 2. – С. 61-66
3. Артюхова, Т.Ю. Психология школьников / Т.Ю. Артюхова, Т.В. Шелкунова. – Красноярск: Сиб.федерал. ун-т, 2022. – 113 с.
4. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб.: Союз, 2020. – 152 с.
5. Иванова, Н.В. Совместная деятельность в детско-родительских отношениях как фактор развития личности младшего школьника: теоретико-экспериментальное исследование / Н.В. Иванова, Д.Д. Яркова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – С. 12-41
6. Лебединский, В.В. Эмоциональное нарушение в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский. – М.: Изд-во МГУ, 2018. – 465 с.
7. Магомедова, Х.А. Трехфазовое строение «кризиса семи лет» по Л.С. Выготскому / Х.А. Магомедова, А.А. Халилова // Мировая наука. – 2018. – № 3(12). – С. 82-86
8. Павленко, Н.Н. Психология и педагогика: учеб. пособие / Н.Н. Павленко, С.О. Павлов. – М.: КноРус, 2022. – 496 с.
9. Фархутдинова, Ю.Н. Страхи как детерминанта «магического мышления» у подростков / Ю.Н. Фархутдинова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 3. – С. 7-20

УДК 159.922 7/8

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
и коррекционной педагогики Синкевич Ирина Алексеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);

кандидат философских наук, доцент кафедры психологии
и коррекционной педагогики Тучкова Тамара Васильевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА С ВИДАМИ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье раскрывается специфика взаимосвязи типа акцентуаций характера с видами агрессии у подростков. Исследование включало в себя три этапа. Данные констатирующего этапа эксперимента позволили выявить взаимосвязь между экзальтированным типом акцентуации характера и самоагрессией. Высокие показатели агрессивности у подростков обусловили необходимость проведения комплекса занятий, направленных на снижение её уровня. Результаты контрольного тестирования показали положительные изменения у испытуемых вследствие специально организованной деятельности. В процессе исследования с помощью математического анализа коррекционно-развивающая работа, направленная на снижение уровня агрессивности у подростков, показала свою результативность. Для подтверждения эффективности развивающей работы использовался *u*-критерий Манна-Уитни.

Ключевые слова: подростковый возраст, виды агрессии, агрессия у подростков, виды акцентуаций характера, акцентуации характера у подростков, взаимосвязь акцентуаций характера с видами агрессии.

Annotation. The article reveals the specificity of the relationship between the type of character accentuation and types of aggression in adolescents. The study included three stages. The data from the ascertaining stage of the experiment allowed us to identify the relationship between the exalted type of character accentuation and self-aggression. High rates of aggression in adolescents necessitated a set of activities aimed at reducing its level. The results of control testing showed positive changes in the subjects due to specially organized activities. In the course of the study, using mathematical analysis, correctional and developmental work aimed at reducing the level of aggression in adolescents showed its effectiveness. To confirm the effectiveness of the developmental work, the Mann-Whitney U-test was used.

Key words: adolescence, types of aggression, aggression in adolescents, types of character accentuations, character accentuations in adolescents, relationship between character accentuations and types of aggression.

Введение. Развитие способности личности справляться с различными стрессовыми ситуациями – актуальная задача современности. Подростковый возраст – сложный период в развитии человека, связанный с половым созреванием, гормональной перестройкой организма, началом вхождения во взрослую жизнь, проблемами личного и профессионального самоопределения. Акцентуации характера подростков часто оказывают влияние на их агрессивные проявления. В XX веке накоплен теоретический материал по данной проблеме, но недостаточно представлено исследование взаимосвязи агрессивных проявлений и акцентуаций характера в подростковом возрасте, позволяющее распознать их уязвимые стороны, спрогнозировать факторы дезадаптации, возможности проявления девиантного поведения и нарушения в социализации.

Данная проблема раскрывается в трудах А.В. Виндилович [1], В.В. Козлова [2], С. М. Момбей-Оол [4], Н.П. Сигачевой [5], Е.В. Фетисовой [7] и других авторов, в которых ученые выявляют причину и специфику агрессивных проявлений в подростковом возрасте, определяют пути и способы профилактической и коррекционной работы с ними.

Изложение основного материала статьи. А.А. Кочелаев [3] отмечает, что в подростковом возрасте акцентуации характера можно наблюдать наиболее отчетливо лишь при определённом стечении обстоятельств. Характер формируется под воздействием социальных факторов. Так, воспитание конформного подростка в асоциальном окружении приводит к появлению конформно-неустойчивого типа. В условиях жестоких взаимоотношений подросток может иметь развитые эпилептоидные черты на основе конформности. По мнению М.В. Третьяковой [6], «трудные» подростки являются представителями гипертимного или возбудимого типов, так как они сверхэмоциональные, настойчивые, упрямые, иррациональные и подвижные.

На проявление агрессии подростков влияют различные факторы: трудности взросления (С.М. Момбей-Оол [4]); нарушения в системе детско-родительских отношений (Е.В. Фетисова [7]); несформированность коммуникативных навыков, отсутствие эмпатии в общении со сверстниками, агрессивные проявления как форма самоутверждения (А.В. Виндилович [1]); страх быть отвергнутым, фрустрация потребности во взаимодействии для достижения цели, выход внутренней энергии (В.В. Козлов [2]) и другие.

Н.П. Сигачева [5] утверждает, что процесс коррекции проявлений агрессии у подростков должен носить комплексный характер. Для этого необходимо сочетание следующих направлений в работе: снижение общего уровня тревожности; развитие чувства самоприятия; обучение осознанному восприятию своих переживаний; создание оптимальных условий для развития личности; проведение консультаций с субъектами образовательных отношений; обучение стратегиям преодоления конфликтов.

В проведенном экспериментальном исследовании нами был осуществлён анализ специфики взаимосвязи акцентуаций характера и видов агрессии у подростков, разработана и реализована коррекционная программа агрессивных проявлений подростков.

Методики исследования:

1. Опросник К. Леонгарда и Г. Шмишека (для детей и подростков). Цель: определить тип акцентуаций характера в подростковом возрасте.
2. Опросник для диагностики состояния агрессии и враждебности А. Басса и А. Дарки. Цель: определить виды и уровни агрессивности подростков.
3. Опросник агрессивности Л.Г. Почебут. Цель: дифференциация видов и уровней агрессивных проявлений подростков.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения города Мурманска, средней общеобразовательной школы № 42 имени Е.В. Шовского. Испытуемые: 36 подростков (средний возраст 12,5 лет) разделены на две количественно равные группы: контрольную и экспериментальную.

Выявление акцентуаций характера у подростков проводилось с помощью опросника К. Леонгарда и Г. Шмишека. Проведенный анализ полученных результатов диагностики отражен в таблице 1.

Таблица 1

**Показатели выраженности акцентуаций характера в подростковом возрасте
(методика Леонгарда- Шмишека, %)**

Группы	Типы акцентуаций									
	Гипертимный	Застревающий	Эмотивный	Педантичный	Тревожный	Циклотимический	Демонстративный	Возбудимый	Дистимный	Экзальтированный
КГ	17	5,5	5,5	0	11	11	0	11	11	28
ЭГ	28	11	28	0	5,5	5,5	0	16,5	0	5,5

КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа

В контрольной группе наиболее распространенным типом акцентуации является экзальтированный тип – 28%. Подросткам присуще легкость перехода от состояния восторга к состоянию печали. В поведении присутствует легкая возбудимость, склонность к интенсивной реакции, впечатлительность, овладение отчаянием при стрессовых событиях.

У 17% испытуемых выявлен гипертимный тип. Подростки с этим типом акцентуации непоседливы, склонны к озорству, неугомонности, раздражительности, имеют слабую дисциплинированность и внимательность, учатся нестабильно, случаются частые конфликты со взрослыми, стремятся выделиться среди сверстников, могут иметь много различных хобби.

11% испытуемых присущи тревожный, циклотимический, дистимный и возбудимый типы акцентуаций характера. Подростки с тревожным типом склонны к страхам, робости и пугливости. Они часто ощущают беспокойство, напряжение с постоянными сомнениями. В рамках школы проявляют себя ответственно; строго следуя правилам, имеют низкую продуктивность деятельности, доброжелательны и избегают конфликтов. Подростки с циклотимическим типом тяжело реагируют на замечания, испытывают частые перепады настроения от радости до грусти, раздражительны и апатичны, избегают времяпрепровождения в компании своих сверстников. Подросткам с дистимным типом свойственно снижение эмоционального настроения, фиксация на негативных сторонах действительности, обидчивость. Они ответственные и пунктуальны, имеют нестандартный тип мышления, однако имеют узкий круг знакомств. Возбудимый тип характеризуется повышенной импульсивностью, склонностью к необдуманным поступкам.

У 5,5% испытуемых – застревающий и эмотивный типы. Подростки с застревающим типом склонны сильно переживать чувства страха, гнева, обиды, если не могли их выразить в реальной жизни. Они имеют высокую работоспособность, упорны в достижении поставленной цели. Экзальтированный тип не столь значительно проявлен. Подростков данного типа отличает впечатлительность, ранимость, самокритичность; имеют ярко выраженную потребность в сочувствии и сопереживании, склонность к долгому переживанию позитивных и негативных чувств. В контрольной группе не обнаружены педантичный и демонстративный типы.

В экспериментальной группе выявлено следующие данные: 28% подростков – обладатели гипертимного и эмотивного типов; у 16,5% подростков выявлен возбудимый тип; у 11% подростков – застревающий тип; у 5,5% подростков циклотимический, экзальтированный и тревожный типы. В экспериментальной группе отсутствуют следующие педантичный, дистимный и демонстративный типы.

В таблице 2 отражены результаты исследования на констатирующем этапе состояний враждебности подростков по методике А. Басса и А. Дарки.

Таблица 2

Показатели индекса враждебности подростков (методика Басса-Дарки, %)

Группы	Ниже нормы	Норма	Выше нормы
КГ	5,5	55,5	39
ЭГ	5,5	28	66,5

В контрольной группе показатели индекса враждебности: выше нормы имеют 39% испытуемых; в рамках нормы 55,5% испытуемых; ниже нормы у 5,5% подростков. В экспериментальной группе показатели индекса враждебности: выше нормы имеют 66,5%; в рамках у 28% испытуемых; ниже нормы наблюдается у 5,5% испытуемых.

Таблица 3

Показатели индекса агрессивности подростков (методика Басса-Дарки, %)

Группы	Ниже нормы	Норма	Выше нормы
КГ	78	22	0
ЭГ	44,5	44,5	11

В контрольной группе из данной выборки имеют индекс агрессивности ниже нормы 78% подростков; показатель нормы у 22% подростков, индекс выше нормы у испытуемых не выявлен. В экспериментальной группе показатели индекса агрессивности ниже нормы у 44,5% подростков; в норме – у 44,5% подростков; выше нормы – у 11% подростков. Примерно половина испытуемых данной группы имеет недоверчивое отношение к людям, неготовность к активным внешним агрессивным реакциям.

Таблица 4

Выраженность видов агрессии в подростковом возрасте (методика Л.Г. Почебут, %)

Группы	Вербальная агрессия	Физическая агрессия	Предметная агрессия	Эмоциональная агрессия	Самоагрессия
КГ	16	9	9	16,5	45
ЭГ	33	23	5,5	5,5	33

В контрольной группе у 45% испытуемых самоагрессия – наиболее распространенный вид агрессии. У этих подростки не наблюдается согласия с собой и миром; ослаблены механизмы психологической защиты; они беззащитны в агрессивном окружении. 16,5% подростков проявляют вербальную и эмоциональную агрессию, выражающуюся посредством ненормативной лексики, криков; у них наблюдаются эмоциональная отстраненность в процессе общения, недоброжелательность. Физическая и предметная агрессия свойственна 9% подросткам, готовых для выражения агрессии использовать нападение. Испытуемые с предметной агрессией выплескивают негативные эмоции на окружающий их мир: ломают ветки деревьев, разбивают бутылки и др.

Для выявления взаимосвязи между типом акцентуации характера и видами агрессии был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Корреляционная связь между шкалами «экзальтированный тип» и «самоагрессия» является статистически значимой ($r_s = 0.501$). Корреляционная связь между шкалами «экзальтированный тип» и «индекс враждебности» является статистически значимой ($r_s = 0.413$). Корреляционная связь между шкалами «гипертимный тип» и «физическая агрессия» является статистически не значимой ($r_s = 0.198$). Корреляционная связь между шкалами «эмотивный тип» и «вербальная агрессия» является статистически не значимой ($r_s = -0.09$).

Разработанная и реализованная коррекционная программа была направлена на снижение уровня агрессивности подростков через обучение конструктивным способам выстраивания контактов в межличностном взаимодействии. Ожидаемые результаты: овладение конструктивными способами разрешения конфликтов; установка на внимательное отношение к своим эмоциям и чувствам других; овладение эффективными приемами разрядки негативных эмоций. Для оценки эффективности коррекционно-развивающих занятий был проведен контрольный замер в двух группах с помощью опросника для диагностики состояния агрессии и враждебности А. Басса-А. Дарки и опросника агрессивности Л.Г. Почебут. Показатели проявления видов агрессии по методике Л.Г. Почебут на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 6.

Таблица 6

Показатели видов агрессии в подростковом возрасте (методика Л.Г. Почебут, %)

Группы	Вербальная агрессия	Физическая агрессия	Предметная агрессия	Эмоциональная агрессия	Самоагрессия
КГ	33,5	11	16,5	11	28
ЭГ	27	11	5,5	5,5	22

В контрольной группе показатели вербальной агрессии увеличились на 17%, физической агрессии – на 2%, предметной агрессии – на 7,5%; уровень эмоциональной агрессии снизился на 5,5%, самоагрессии – на 17%. В экспериментальной группе показатель вербальной агрессии снизился на 6%, физической агрессии – на 12%; показатели предметной и эмоциональной агрессии остались на том же уровне – 5,5%; уровень самоагрессии снизился на 11%. Подростки овладели конструктивными способами выражения гнева и агрессии и управления своими эмоциями. Снижение уровня самоагрессии характеризуется уменьшением склонности к причинению вреда самому себе (самообвинения, самоуничтожения). Это может быть связано с улучшением психического состояния, снижением уровня стресса и укреплением защитных механизмов личности.

Таблица 7

Показатели индекса враждебности в подростковом возрасте (методика Басса-Дарки, %)

Группы	Ниже нормы	Норма	Выше нормы
КГ	0	72	28
ЭГ	5,5	83,5	11

В контрольной группе показатель индекса враждебности с нормой увеличился до 72% человек; выше нормы – снизился до 28% обучающихся. В экспериментальной группе показатель индекса враждебности с нормой увеличился до 83,5% обучающихся; выше нормы – снизился до 11%.

Таблица 8

Показатели индекса агрессивности в подростковом возрасте (методика Басса-Дарки, %)

Группы	Ниже нормы	Норма	Выше нормы
КГ	33,5	61	5,5
ЭГ	50	39	11

В контрольной группе показатель индекса агрессивности ниже нормы уменьшился до 33,5%, показатель нормы увеличился до 61%, показатель выше нормы увеличился до 5,5% испытуемых. В экспериментальной группе показатели индекса агрессивности ниже нормы увеличилось до 50%, а количество человек с нормой агрессивности уменьшилось до 39%.

Следует заметить, что изменение показателей индекса агрессивности испытуемых в сторону снижения может быть связано со сформированностью установки на внимательное отношение к своим эмоциям и чувствам других; с использованием эффективных приемов разрядки негативных эмоций, овладением конструктивными способами разрешения конфликтов. Организация интересных и разнообразных мероприятий с подростками (экскурсии, спортивные соревнования, конкурсы творческих проектов и т.д.) помогает им развивать общие интересы, сплотить классный коллектив, что способствует уменьшению количества агрессивных проявлений подростков.

У-критерий Манна-Уитни был выбран: для сравнения индивидуальных показателей констатирующего и контрольного экспериментов в обеих группах; для оценки эффективности реализуемой коррекционно-развивающей программы, которая была направлена на снижение уровня агрессивных проявлений испытуемых.

Корреляционный анализ показал, что различия в констатирующем и контрольном срезах являются статистически не значимыми, несмотря на то, что в контрольной группе также произошла положительная динамика изучаемого признака. Согласно данному анализу, различия уровня агрессивности в контрольной группе по методике Л.Г. Почебут статистически не значимы ($u_{\text{эмп}} = 134,5$, $p > 0,05$). Различия по шкале «индекс враждебности» по методике А. Басса-А. Дарки в этой группе статистически не значимы ($u_{\text{эмп}} = 142,5$, $p > 0,05$). В результате этого, полученное значение коэффициента корреляции могло оказаться случайным и не отражать реальную связь между переменными.

Результаты корреляционного анализа с использованием U-критерия Манна-Уитни показали, что после коррекционного воздействия произошли статистически значимые различия в уровне изучаемого признака в экспериментальной группе. Различия уровня агрессивности по методике Л.Г. Почебут в двух замерах являются статистически значимыми ($u_{\text{эмп}} = 95,5$, $p < 0,05$). Различия по шкале «индекс враждебности» по методике А. Басса-А. Дарки в двух замерах также являются статистически значимыми ($u_{\text{эмп}} = 97$, $p > 0,05$). Это указывает на эффективность проведенного исследования и улучшение показателей в экспериментальной группе после реализации коррекционной работы. Следовательно, можно считать эффективной коррекционную программу, направленную на снижение количества агрессивных проявлений испытуемых через обучение оптимальным способам взаимодействия.

Выводы. Акцентуации характера представляют собой индивидуальную особенность подростков, проявляющуюся в его повышенной чувствительности в определенных ситуациях и на отдельные стимулы, которые могут влиять на адаптацию подростка в обществе и его поведение, в частности, обуславливая агрессивные реакции. Проведенный анализ результатов диагностики типов акцентуаций характера и показателей агрессивности подростков на первом этапе эксперимента позволил выявить доминирующие типы акцентуаций характера и соответствующие им виды агрессивных проявлений. Обнаружена взаимосвязь между экзальтированным типом акцентуации характера и самоагрессией. Связи между шкалами «гипертимный тип» и «физическая агрессия», между шкалами «эмотивный тип» и «вербальная агрессия» не было выявлено. При коррекции агрессивных проявлений важно научить подростков приемлемым способам вывода агрессивной энергии.

Литература:

1. Виндилович, А.В. Подростковая агрессия и её причины / А.В. Виндилович // Молодой ученый. – 2021. – № 46(388). – С. 336-338. – EDN GKISX. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47212142> (дата обращения: 03.11.2024)
2. Козлов, В.В. Агрессия человека: психологический анализ / В.В. Козлов // Педагогический ИМИДЖ. – 2017. – №2 (35). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressiya-cheloveka-psiologicheskii-analiz> (дата обращения: 07.12.2024)
3. Кочелав, А.А. Психологические особенности акцентуации характера подростков. Соотношение акцентуации и самооценки / А.А. Кочелав // NovaInfo.Ru. – 2018. – Т. 1, № 84. – С. 249-253. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34872271> (дата обращения: 12.12.2024)
4. Момбей-Оол, С.М. Специфика агрессивности подростков с разными типами акцентуаций характера / С.М. Момбей-Оол // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. – 2019. – №4 (43). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-agressivnosti-podrostkov-s-raznymi-tipami-aktsentuatsiy-haraktera> (дата обращения: 21.12.2024)
5. Сигачева, Н.П. Агрессивное поведение подростков: диагностика и коррекция / Н.П. Сигачева // Форум молодых ученых. – 2018. – №12-3(28). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressivnoe-povedenie-podrostkov-diagnostika-i-korreksiya> (дата обращения: 15.01.2025)
6. Третьякова, М.В. Половозрастные особенности акцентуаций характера и агрессивного поведения подростков как компоненты безопасности личности / М.В. Третьякова // Вестник Прикамского социального института. – 2019. – № 1(82). – С. 138-149. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38230639> (дата обращения: 28.12.2024)
7. Фетисова, Е.В. Семейное воспитание, как один из факторов, влияющих на возникновение подростковой агрессии / Е.В. Фетисова, А.В. Рышкова, Т.А. Новичкова // Агрессия и насилие как явления современного общества: Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, Курск, 21 декабря 2018 года. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2018. – С. 139-142. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36964861> (дата обращения: 15.01.2025)

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Сперанская Александра Владимировна
Вологодский институт права и экономики ФСИН России (г. Вологда)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Статья содержит различные взгляды на сущность психологической готовности к будущей профессиональной деятельности и ее компоненты. Перечислены различные компоненты психологической готовности, предлагаемые исследователями. Мотивационный компонент психологической готовности к деятельности предлагается рассматривать как ведущий среди этого перечня. Предложено проводить психологический мониторинг развития психологической готовности к деятельности еще в период профессионального обучения. В статье приведены результаты эмпирического исследования мотивационного компонента на примере обучающихся ведомственного вуза. Акцент сделан на изучении трудовой мотивации. В качестве основной методики исследования была использована многофакторная методика диагностики мотивации трудовой деятельности (авторы М.В. Прохорова, О.М. Овсянникова). Данная методика позволяет многосторонне изучить содержательную сторону потребностей. В ходе эмпирического исследования была установлена динамика показателей трудовой мотивации в период прохождения профессионального обучения. Установлено, что мотивационный компонент психологической готовности к будущей профессии на начальном этапе профессионализации

сформирован полностью. Условия ведомственного вуза в достаточной мере способствуют формированию психологической готовности молодых специалистов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессионал, начальный этап профессионализации, развитие, мотивационный компонент.

Annotation. The article contains different views on the essence of psychological readiness for future professional activity and its components. The various components of psychological readiness proposed by the researchers are listed. The motivational component of psychological readiness for activity is proposed to be considered as the leading one among this list. It is proposed to conduct psychological monitoring of the development of psychological readiness for activity during the period of professional training. The article presents the results of an empirical study of the motivational component using the example of students at a departmental university. The focus is on the study of work motivation. A multifactorial methodology for diagnosing work motivation was used as the main research methodology (authors M.V. Prokhorova, O.M. Ovsyannikova). This technique allows us to comprehensively examine the substantive side of needs. In the course of an empirical study, the dynamics of labor motivation indicators during the period of professional training was established. It has been established that the motivational component of psychological readiness for a future profession is fully formed at the initial stage of professionalization. The conditions of the departmental university sufficiently contribute to the formation of the psychological readiness of young specialists for future professional activity.

Key words: psychological readiness, professional, initial stage of professionalization, development, motivational component.

Введение. В становлении профессионала важную роль играет его психологическая готовность к выполняемой профессиональной деятельности. В идеале на стадии оптации для субъекта труда самым лучшим вариантом было бы осознанное принятие решения им о выборе профессии, основанное на психологической готовности к ней. Но практика показывает, что подрастающее поколение после окончания школы далеко не всегда руководствуется этим. Только поступив в профессиональное учебное заведение, молодые люди с удивлением узнают, в чем именно заключается содержание их будущей профессии. Новая информация может разочаровать, испугать новоиспеченного студента. У него пропадает желание учиться. Необходимо помочь будущим специалистам найти позитивные стороны в выбранной профессии. Именно на профессиональные учебные заведения ложится ответственность за подготовку будущего специалиста к предстоящим трудовым реалиям. Необходимо сформировать психологическую готовность в период нахождения субъекта труда на стадии адаптации.

Само понятие психологической готовности исследователями трактуется по-разному. В рамках личностно-деятельностного подхода готовность рассматривается как совокупность индивидуальных, личностных и субъективных качеств и характеристик. Изученная научная литература по вопросу психологической готовности к деятельности выдает различные варианты трактовки данного определения: «целенаправленное выражение личности» в совокупности ее отношений, мотивов, установок, волевых, индивидуальных и других качеств [2, С. 4]; психическое состояние [8]; целостное проявление свойств личности, включающее познавательный, эмоциональный и мотивационный компоненты.

С.Л. Рубинштейн под психологической готовностью предлагал рассматривать сплетение мотивационного и исполнительного компонента, которое может возникнуть в связи с целями деятельности, объективно заданными и субъективно восприимчивыми, с опорой на мотивы и потребности [4]. Мотивационный компонент является ведущим в данной комбинации компонентов.

Л.А. Кандыбович и М.И. Дьяченко расширяют точку зрения С.Л. Рубинштейна, указывая, что психологическая готовность к профессиональной деятельности представляет собой комплекс взаимосвязанных элементов, между которыми имеются функциональные отношения, складывающиеся в структуру, которая не является стабильным образованием, а меняется с приобретением опыта, знаний, умений, навыков [1, С. 67].

А.Н. Иноземцева вслед за Л.А. Кандыбович и М.И. Дьяченко уточняет составляющие элементы, входящие в психологическую готовность. Ею отмечены установки, мотивы, ценности, знания, навыки и личностные качества. Среди них не указан ведущий элемент. По мере освоения программы профессионального обучения указанные элементы начинают формировать профессиональное самосознание обучающихся [3].

Мы разделяем точку зрения А.К. Марковой, которая указывает на то, что профессиональное обучение и воспитание формируют мотивационную и операциональную сферы. Готовность проявляется в динамике мотивационной сферы, формировании профессиональных установок и переосмыслении ценностно-смысловых ориентиров личности [6, С. 98-101]. Продолжая развивать идею А.К. Марковой, В.В. Согаляев дает, на наш взгляд, достаточно полный перечень компонентов, входящих в психологическую готовность к профессиональной деятельности – мотивационный, оценочно-рефлексивный, эмоционально-волевой, ориентационный и личностно-операциональный [5, С. 59].

Рассмотренный материал позволяет свидетельствовать о существовании различных определений психологической готовности, каждое из которых дополняет, уточняет другое.

В ряду различных компонентов психологической готовности многие исследователи указывают мотивационный. Среди различных видов мотивов особое место занимает трудовая мотивация, которая является двигателем профессионального поведения.

При определении понятия трудовой мотивации мы видим множество его трактовок. Многие исследователи делают акцент на потребностях, которые работающий человек удовлетворяет в труде. В связи с этим был создан целый комплекс содержательных теорий трудовой мотивации. Среди потребностей отдельно выделяют потребность в достижении успеха или мотив достижения [10]. Мы согласны с таким уточнением, поскольку любая потребность должна быть успешно удовлетворена в труде.

Изложение основного материала статьи. Правильно сформированная трудовая мотивация способствует развитию профессиональной успешности [9]. Необходимо ее формировать еще на начальном этапе профессионализации. Мы предположили, что учебный процесс направлен на формирование психологической готовности к будущей профессии в целом, и на трудовую мотивацию, в частности. Мы исследовали мотивационный компонент психологической готовности на примере курсантов ведомственного вуза, так как в его условиях формируются две линии готовности – к службе и к профессии. Будущим специалистам приходится находить баланс между служебной и учебной деятельностью, которые часто между собой вступают в противоречия. В будущем с этими же противоречиями сталкиваются и молодые выпускники. В частности, будучи в должности психолога, сотрудник должен проводить обыски осужденных, хотя должность психолога эти действия не подразумевает. Для установления особенностей развития мотивационного компонента психологической готовности к будущей профессии в условиях ведомственного вуза была применена многофакторная методика диагностики мотивации трудовой деятельности (авторы М.В. Прохорова, О.М. Овсянникова) [7]. Данная методика позволяет многогранно изучить содержательную сторону потребностей. Исследование проводилось на базе ФКУ ВО «Вологодский институт права и экономики» ФСИН России. В исследовании принимали участие 60 курсантов первого, третьего и пятого курсов психологического факультета в возрасте от 17 до 23 лет (по 20 человек на указанных курсах). При анализе

полученных данных были использованы меры центральной тенденции (среднее значение) и U-критерий Манна-Уитни для установления значимости различий между показателями. Были попарно сравнены показатели испытуемых 1 и 3 курса обучения (ЭГ1 и ЭГ2 соответственно), 3 и 5 курса (ЭГ2 и ЭГ3 соответственно), 1 и 5 курса (ЭГ1 и ЭГ3 соответственно). Результат проделанной работы представлен в Таблице 1.

Таблица 1

**Статистический анализ результатов исследования по многофакторной методике
диагностики мотивации трудовой деятельности в группах испытуемых**

Шкалы	ЭГ1 и ЭГ2		ЭГ2 и ЭГ3		ЭГ1 и ЭГ3	
Стабильная и надежная работа	2,1	6,2*	6,2	8,8*	2,1	8,8*
Нестабильная и ненадежная работа	7,3	5,3*	5,3	2,3*	7,3	2,3*
Профессиональный рост	3,7	7,1*	7,1	9,6*	3,7	9,6*
Карьерный рост	3,3	6,3*	6,3	8,7*	3,3	8,7*
Отсутствие карьеры	7,5	5,2*	5,2	1,2*	7,5	1,2*
Хорошие условия работы	3,1	7,1*	7,1	9,6*	3,1	9,6*
Плохие условия работы	7,2	5,6*	5,6	3,9	7,2	3,9*
Высокая зарплата	4,7	6,9*	6,9	9,3*	4,7	9,3*
Низкая зарплата	8,2	6,3*	6,3	4,5	8,2	4,5*
Принятие решений	2,3	7,5*	7,5	10*	2,3	10*
Принадлежность к рабочей группе	3,2	7,4*	7,4	10*	3,2	10*
Подходящий стиль работы	2,4	7,4*	7,4	10*	2,4	10*
Неподходящий стиль работы	6,3	5,1	5,1	3,2	6,3	3,2*
Хорошие отношения в коллективе	2,7	6,3*	6,3	9*	2,7	9*
Помощь организации в достижении ее целей	3,1	7,2*	7,2	8,7	3,1	8,7*
Боязнь увольнения	8,1	5,8*	5,8	8,3*	8,1	8,3*
Самореализация	2,2	7,3*	7,3	9,1	2,2	9,1*
Интересная работа	2,3	7,7*	7,7	9,6	2,3	9,6*
Важная (полезная) работа	3,5	7,5*	7,5	10*	3,5	10*
Новизна	4,6	6,3	6,3	9,2*	4,6	9,2*
Работа как таковая	2,3	7,2*	7,2	9,7*	2,3	9,7*
Неинтересная работа	8,4	4,1*	4,1	3,2	8,4	3,2*
Нездоровая психологическая атмосфера	8,7	4,6*	4,6	2,1*	8,7	2,1*
Поиск помощи	3,2	6,5*	6,5	8,9*	3,2	8,9*
Достижение власти	4,1	6,3	6,3	9,1*	4,1	9,1*

Примечание: *различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ($p < 0,05$)

Данная методика позволяет попарно сравнить две противоположные тенденции, чтобы получить точную картину трудовой мотивации обследуемых лиц. Шкалы позволяют увидеть степень удовлетворенности трудом и преобладание одной из тенденций – положительной или отрицательной. По показателям можно построить мотивационный профиль трудовой деятельности и выявить проблемные зоны.

В таблице 1 ясно прослеживается положительная динамика в изменении мотивационного компонента в психологической готовности обучающихся в период профессионального обучения.

Так, мы видим, что первокурсники (группа ЭГ1) выделили следующие тенденции – нестабильная и ненадежная работа, отсутствие карьеры, плохие условия работы, низкая зарплата, неподходящий стиль работы, боязнь увольнения, неинтересная работа и нездоровая психологическая атмосфера.

Поскольку исследование проходило в период адаптации к условиям ведомственного вуза, то полученный результат достаточно закономерен. Условия, в которых оказались первокурсники, значительно отличаются от их домашних условий, они воспринимаются ими как их ухудшение и усложнение, введено очень много ограничений, которые необходимо соблюдать, а также определен значительный объем поручений и дел, которые необходимо исполнять в жестко установленные сроки. В начале профессионального обучения курсанты считают, что данная профессия не предполагает явного повышения по службе, на протяжении обучения они будут находиться на одной должности, а также воспринимают свой род занятий как нестабильную работу. Постоянно поступают указания от курсового звена и преподавательского состава, которые зачастую противоречивы, непонятны, сложны для исполнения. Они боятся, что служба в УИС влечет за собой множество трудностей, в которых они обязательно сделают что-то не так и потом их уволят. В связи с тем, что первокурсники не овладели необходимыми знаниями, умениями и навыками, которые присущие сотрудникам, они предполагают, что у них не выработался подходящий стиль работы, тот, который им навязывают извне, не подходит им, они считают, что пока невозможно им себя сопоставлять с профессионалами. Обращает внимание, что курсанты отметили нездоровую психологическую атмосферу, хотя психологическое сопровождение на этапе адаптации обязательно осуществляется со стороны психологов образовательной организации. Поскольку у ребят только формируется внутренняя структура коллектива в учебных группах, еще только начинают налаживаться деловая и межличностная структуры взаимоотношений, устанавливают контакты с преподавательским и курсовым звеном, то вполне адекватна их оценка происходящих внутригрупповых и межгрупповых процессов. Интересно, что размер получаемой стипендии (денежного довольствия) воспринимается как недостаточный, хотя если сопоставить размеры стипендий в гражданских вузах, в ведомственном вузе стипендии значительно отличаются по размеру суммы выплат. Однако, по мнению респондентов, сложность учебы, службы, казарменное положение недостаточно окупаются стипендией.

Совершенно другую картину в трудовой мотивации мы получили у обучающихся на третьем курсе (группа ЭГ2). Ребята приспособились к условиям ведомственного вуза, у них появился опыт решения различных служебных и учебных задач. Мотивация трудовой деятельности качественно отличается в середине обучения по сравнению с начальным периодом. Высокие значения получили следующие показатели - стабильная и надежная работа, профессиональный рост, хорошие условия работы, принадлежность к рабочей группе, подходящий стиль работы, работа как таковая, самореализация, интересная работа, важная (полезная) работа, помощь организации в достижении ее целей. Данная группа

испытуемых успели изучить некоторые дисциплины профессионального блока, непосредственно связанные со службой, и прошли учебную практику, где на местах будущей профессиональной деятельности смогли познакомиться с ролями специалиста. Это помогло им достаточно углубиться в получаемую специальность и служебную деятельность, которую испытуемые стали высоко оценивать. Испытуемые группы ЭГ2 стали считать, что служба стабильная и надежная, которая предполагает карьерный рост и саморазвитие. Они осознают важность предстоящей работы и представляют ее как достаточно интересную.

В конце периода профессионального обучения мы наблюдаем продолжающийся рост позитивных показателей в трудовой мотивации. Высокие значения получили следующие показатели – стабильная и надежная работа, профессиональный рост, карьерный рост, хорошие условия работы, высокая зарплата, принятие решений, принадлежность к рабочей группе, подходящий стиль работы, достижение власти, помощь организации в достижении ее целей, самореализация, интересная работа, важная (полезная) работа, новизна, работа как таковая, поиск помощи, хорошие отношения в коллективе. Выпускники считают, что в полной степени овладели своей профессией и разбираются во всех аспектах службы в УИС. Они считают, что выбранная профессия им подходит в полной мере, они удовлетворены размером заработной платы, считают, что будущая профессия предоставит возможности для профессионального и карьерного роста. Также испытуемые ЭГ3 находят способы самореализации в рамках службы.

Полученные данные мы подвергли сравнительному анализу с помощью U-критерия Манна-Уитни. В целом, в таблице 1 наглядно представлено, что получен значимый рост в показателях мотивации, которые можно отнести к позитивной тенденции. Также видим, что отрицательные тенденции, которые были выявлены в начале обучения, значительно снизились к концу обучения (нестабильная и ненадежная работа, отсутствие карьеры, плохие условия работы, низкая зарплата, неподходящий стиль работы, боязнь увольнения, неинтересная работа и нездоровая психологическая атмосфера).

Выводы. Выявленные различия между группами свидетельствуют о том, что с каждым курсом вовлеченность в профессию становится все сильнее, происходит понимание и освоение всех сторон службы, изучение и освоение своих должностных обязанностей. Подобные результаты позволяют утверждать, что мотивационный компонент психологической готовности к будущей профессии на начальном этапе профессионализации сформирован полностью. Условия ведомственного вуза в достаточной мере способствуют формированию психологической готовности молодых специалистов к будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бабочкин, П.И. Становление жизнеспособной молодежи в динамично изменяющемся обществе / П.И. Бабочкин. – Москва: Социум, 2013. – 118 с.
2. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Издательство БГУ, 1976. – 175 с.
3. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы: учебное пособие для вузов / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Издательство БГУ, 1981. – 383 с.
4. Калинина, Т.В. Проблема формирования психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности в условиях вуза / Т.В. Калинина, А.В. Першина // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 178-180
5. Кашапов, М.М. Профессиональное становление педагога. Психолого-акмеологические основы: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / М.М. Кашапов, Т.В. Огородова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 183 с.
6. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.Л. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 318 с.
7. Овсянникова, О.М. Разработка многофакторной методики диагностики мотивации трудовой деятельности / О.М. Овсянникова, М.В. Прохорова // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – № 1. – С. 73-97
8. Психология / В.Н. Дружинина. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 656 с.
9. Сперанская, А.В. Характеристика трудовой мотивации у сотрудников исправительного учреждения с различной профессиональной успешностью / А.В. Сперанская // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78(2). – С. 364-367
10. Чурносоева, К.В. К вопросу о трудовой мотивации / К.В. Чурносоева, А.И. Вишнякова // Шаг в науку. – 2017. – № 1. – С. 184-187

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Удачина Полина Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);

кандидат психологических наук, доцент Шлыкова Юлия Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);

магистр Попандопуло Ирина Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

СВЯЗЬ СОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН С САООТНОШЕНИЕМ И ОТНОШЕНИЕМ К РЕБЁНКУ

Аннотация. В статье рассматривается проблема связи компонентов психологической созависимости женщин-матерей с самоотношением и их отношением к ребёнку. В исследовании описаны выявленные связи в двух группах женщин: воспитывающих детей 3-4 лет и 14-15 лет. Представлен корреляционный анализ компонентов созависимости (дефицитарность Я, подавление эмоций, внешний локус контроля, дисфункциональность отношений) с показателями самоотношения женщин (саморуководством, самопринятием, самопривязанностью, самооценностью, самоуверенностью, открытостью, отражённым самоотношением, внутренней конфликтностью и самообвинением) и их отношения к ребёнку (принятием, кооперацией, симбиозом, авторитарностью, гиперопекой). Авторами выдвинуто предположение о том, что возраст ребёнка может оказывать влияние на проявление и развитие компонентов созависимости женщины-матери. Полученные результаты демонстрируют выраженную связь компонентов созависимости с самоотношением женщин и их отношением к ребёнку. Выявлены как общие для всех женщин связи, так и различия, связанные с возрастом ребёнка. Авторами предложена интерпретация полученных результатов, при которой созависимость в отношениях матери и ребенка

имеет различные механизмы на этапе освоения роли матери, когда ребенку 3-4 года, и на этапе сепарации, когда ребенок взрослеет и проходит процесс растождествления с родителями в подростковом возрасте.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, созависимость, самоотношение, отношение к ребенку, материнство.

Annotation. The article examines the problem of the connection of the components of psychological codependency of female mothers with self-attitude and their attitude to the child. The study describes the identified relationships in two groups of women: those raising children aged 3-4 and those aged 14-15. A correlation analysis of the components of codependency (self-deficiency, suppression of emotions, external locus of control, dysfunctionality of relationships) with indicators of women's self-attitude (self-leadership, self-acceptance, self-attachment, self-worth, self-confidence, openness, reflected self-attitude, internal conflict and self-blame) and their relationship to the child (acceptance, cooperation, symbiosis, authoritarianism, overprotection) is presented. The authors have suggested that the age of a child may influence the manifestation and development of components of codependency of a female mother. The results obtained demonstrate a pronounced relationship between the components of codependency with the self-attitude of women and their attitude towards the child. The relationships common to all women, as well as differences related to the age of the child, were revealed. The authors propose an interpretation of the results obtained, in which codependency in the relationship between mother and child has different mechanisms at the stage of mastering the role of mother, when the child is 3-4 years old, and at the stage of separation, when the child grows up and undergoes the process of separation from parents in adolescence.

Key words: child-parent relations, codependency, self-attitude, attitude to the child, motherhood.

Введение. На современном этапе научных исследований всё чаще представления об отдельных проблемах в рамках узкопрофильных задач и экстремальных ситуаций расширяются до проявления в повседневной жизни человека [1, 3, 5, 7, 9]. Одной из таких динамичных и генерализованных проблем становится проблема созависимости. В современной психологии созависимость в широком смысле определяется как дисфункциональные межличностные отношения [1, 3, 5, 9].

Одним из направлений, развивающих представления о созависимости, является психология семьи. Именно в семейных отношениях происходит деформация личности, включенной в созависимые отношения [4, 5, 7]. Но созависимость рассматривается не только в отношениях с зависимым членом семьи (А.Е. Айвазова, Н.Г. Артемцева, И.А. Громова, Г.В. Старшенбаум и другие), но и как дисгармоничное существование личности в обычных семейных отношениях [5, 6, 9]. В таких исследованиях чаще всего рассматриваются либо супружеские отношения (А.И. Лозовская, Г.И. Милинова, В.Д. Москаленко, С.Н. Скворцова, Л.Р. Татарова, И.В. Ткаченко, О.В. Филина, В.Б. Шумский и другие), либо детско-родительские (С.А. Миляева, С.А. Мудрак, Л.В. Николаева, А.А. Платонова, Ю.Н. Пунинская, И.В. Шматкова и другие).

В представленном исследовании мы обратились к социально-психологическим факторам и условиям созависимых отношений матери и ребенка [3, 4, 6, 8].

Целью представленного исследования стало определение социально-психологических особенностей созависимости женщин-матерей.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что у женщин, воспитывающих детей разного возраста, будут различаться компоненты созависимости и их связи с самоотношением и отношением к ребенку.

Для проверки гипотезы нами использовались: шкала созависимости Спенн-Фишер в модификации А.А. Бердичевского, М.А. Падун, М.А. Гагариной; методика исследования самоотношения (МИС) (В.В. Столин, С.Р. Пантеев); тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин).

В исследовании принимали участие 45 женщин (возраст от 27 до 42 лет), имеющие одного ребенка и состоящие в браке. Мы разделили женщин на две группы в зависимости от возраста ребенка: 1 группа – женщины, имеющие ребенка 3-4 лет (24 человека); 2 группа – женщины, имеющие ребенка 14-15 лет (21 человек).

Результаты, полученные в процессе психологической диагностики, анализировались на наличие корреляции между показателями созависимости и показателями отношения женщины к ребенку и самой себе.

Изложение основного материала статьи. Созависимость и тип отношения к ребенку. На первом этапе исследования мы обратились к изучению связи между типом отношения матери к ребенку и показателями созависимости [2]. Рассмотрим выявленные связи в группе женщин, воспитывающих ребенка 3-4 лет.

Показатель дефицитарности Я, действий в ущерб своих интересов, снижение самооценки у женщин с маленьким ребенком показал умеренную прямую связь с выраженностью симбиоза с ребенком (0,42). Связь понятная, но не всегда можно сказать, какой из показателей является первичным. Уход за маленьким ребенком может способствовать развитию дефицитарности, но и сама личностная дефицитарность женщины может порождать гиперопеку и чрезмерную привязанность к ребенку.

Подавление эмоций показало умеренную прямую связь с показателями кооперации (0,44) и симбиозом (0,46). То есть, чем сильнее женщина сдерживает свои эмоции, тем чаще она включается во взаимодействие с ребенком и привязывается к нему эмоционально. Или, наоборот, привязанность к ребенку и желание постоянно взаимодействовать с ним усиливает необходимость контроля собственных эмоций. В любом случае это не очень конструктивная связь, при которой продуктивное взаимодействие с ребенком оказывается связанным с подавлением своих эмоций женщинами.

Возможным ответом становится следующая шкала. В этой группе оценка своих отношений как дисфункциональных также показала связь со шкалами кооперации (0,54) и симбиоза (0,67). Мы видим, что действительно потребность во взаимодействии матери с маленьким ребенком сопровождается какими-то ее личностными проблемами. Чем выше потребность в близости с ребенком и совместной деятельности, тем выраженнее субъективное восприятие отношений как дисфункциональных.

Шкала выраженности внешнего локуса контроля показала связь со шкалами принятия ребенка (0,42), симбиоза с ним (0,43) и кооперации (0,66). Усиление созависимости в отношениях с ребенком переносит локус контроля женщины с самой себя на ребенка и внешние обстоятельства.

В целом, мы можем говорить о том, что даже при средних показателях общей созависимости в первой группе, заметна связь компонентов созависимости женщины с ее стремлением к близким отношениям с ребенком. Открытым для нас остается лишь вопрос о направленности выявленной связи. Или само рождение ребенка и уход за ним формируют отдельные компоненты созависимости матери и ребенка, и тогда они должны ослабевать по мере взросления ребенка, или личные комплексы женщины заставляют использовать материнство и отношения с ребенком как механизм компенсации.

Рассмотрим результаты женщин, воспитывающих ребенка 14-15 лет.

Дефицитарность Я во второй группе показала очень сильную связь с симбиозом с ребенком (0,78). Чем сильнее женщина чувствует свою нереализованность, тем сильнее эмоциональная связь с ребенком. Эта связь также подтверждает выдвинутое нами ранее предположение о том, что, по мере взросления ребенка, будут усиливаться механизмы созависимости у тех матерей, которые используют материнство как компенсацию личностных проблем.

Также дефицитарность Я показала умеренную положительную связь с принятием ребенка (0,44). То есть с возрастом положительной оценки любых качеств ребенка, возрастает и недостаток в собственном психологическом пространстве и утрата своего Я у женщин.

Показатель подавления эмоций также оказался связан с показателем симбиотических отношений с ребенком (0,5). Матери подростков также включаются в противоречивые переживания, в которых необходимо подавлять собственные эмоциональные проявления, чтобы чувствовать эмоциональную связь с ребенком-подростком.

Дисфункциональность отношений у женщин второй группы также показала умеренную связь с симбиотическими отношениями с ребенком (0,44). То есть женщины, считающие себя склонными к неадекватным и нересурсным отношениям, показывают усиленную симбиотическую связь с ребенком-подростком.

И шкала внешнего локуса контроля показала прямую связь с симбиотическими отношениями (0,68). То есть локус контроля в жизни матерей подростков смещается во внешний мир, особенно в сторону самого ребенка. И поступки, решения таких женщин зависят от поступков, решений и поведения их ребенка.

В целом по связи созависимости и отношения к ребенку, мы можем сделать следующие выводы:

- независимо от возраста ребенка проявляется прямая связь всех компонентов созависимости с симбиотическими отношениями матери и ребенка;

- различия между группами проявились в наличии связи кооперации с ребенком и проявлений созависимого поведения женщин, воспитывающих маленького ребенка. У матерей подростков кооперация не показала подобной связи, что может быть связано с большей самостоятельностью и независимостью взрослого ребенка от родителей.

Следующим этапом исследования стало изучение показателей самооотношения матерей, воспитывающих детей разного возраста.

Проанализируем результаты 1 группы. Дефицитарность Я оказалась связанной с показателями самообвинения (0,75), самоуверенности (-0,47), саморуководства (-0,64). Данные связи говорят о том, что, чем сильнее женщина переживает дефицитарность своего Я, неполноценность собственной самореализации, тем чаще она прибегает к самообвинению. Кроме того, чем выше переживание дефицитарности Я, тем ниже уверенность в себе и способность к саморуководству и самоконтролю.

Также выявлена умеренная связь дефицитарности Я с показателями отраженного самооотношения (-0,45), внутренней конфликтности (0,45) и самопринятия (-0,38). Если женщина испытывает дефицит собственного Я, теряет себя в отношениях, то у нее появляется ожидание негативной оценки со стороны других людей, снижается самопринятие, при котором женщина становится слишком самокритичной, а также повышается внутренняя конфликтность и противоречивость.

Шкала подавления эмоций выявила связь с такими показателями самооотношения, как самоуверенность (-0,69), самопринятие (-0,59), внутренняя конфликтность (0,64). Чем выше подавление и сдерживание эмоций женщинами, тем ниже их уверенность в себе, принятие себя такими как они есть и выше внутренняя противоречивость и конфликтность. Возможно, это связано с эмоциональной нестабильностью женщины в первые годы после рождения ребенка.

Умеренная связь проявилась по шкале саморуководства (-0,4). То есть женщины при подавлении своих эмоций теряют и контроль над собой. Подавление эмоций приводит к обратному эффекту. Сверхконтроль эмоций влечет за собой утрату этого контроля.

Шкала склонности к дисфункциональным отношениям показала выраженную связь со шкалами самоуверенности (-0,69), саморуководства (-0,65), самопринятия (-0,59), внутренней конфликтности (0,78) и самообвинения (0,76). А также умеренную связь с отраженным самооотношением (-0,46). Склонность к дисфункциональным отношениям или оценка своих отношений как дисфункциональных ведут к снижению уверенности в себе у женщин, утрате самоконтроля и развитию внешнего локуса контроля, снижению самопринятия и повышению внутренней конфликтности и дисгармоничности. Однако, мы можем предположить в данном случае и обратную зависимость. Когда снижение уверенности в себе, ухудшение отношения к себе и другие негативные изменения самооотношения ведут к оценке своих отношений как дисфункциональных, не способствующих саморазвитию и самоактуализации женщины.

Последняя шкала, отражающая выраженность внешнего локуса контроля, проявила выраженную связь с такими показателями самооотношения, как самоуверенность (-0,69), внутренняя конфликтность (0,58) и самообвинение (0,59). Также отметим умеренную связь со шкалой саморуководства (-0,42).

Ориентация на другого человека или внешние обстоятельства при оценке самой себя и своих поступков у женщин первой группы снижают уверенность в себе и повышают противоречивость и конфликтность в отношении себя. Также повышается самообвинение и утрачивается самоконтроль как показатель саморуководства.

В целом, мы можем говорить о том, что показатели созависимости в группе женщин, воспитывающих детей 3-4 лет, очень сильно связаны с их самооотношением. Любое проявление созависимости является либо следствием, либо предпосылкой ухудшения отношения женщины к самой себе.

Рассмотрим результаты второй группы, воспитывающей подростков. Показатель дефицитарности Я выявил выраженную связь со шкалами открытости (-0,54), самоуверенности (-0,84), саморуководства (-0,84), самоценности (-0,52), самопринятия (-0,71), внутренней конфликтности (0,73) и самообвинения (0,82). В данной группе переживание дефицитарности Я связано практически со всеми показателями самооотношения. Недостаток самореализации, личностной идентичности, целостности Я ведет к замкнутости женщины, ее отгороженности не только от социальных контактов и их влияния, но и от нового опыта. Кроме того, пропадает уверенность в себе и своих силах, снижается самоконтроль и чувство управления собственной жизнью и собой. Также утрачивается ощущение собственной ценности и значимости как личности, принятие себя такой, какая есть. На место этих позитивных компонентов самооотношения приходят внутренняя конфликтность и самообвинение.

Шкала подавления эмоций, показала связи со шкалами самопринятия (-0,63) и внутренней конфликтности (0,5). Умеренные связи коснулись шкал открытости (-0,42), отраженного самооотношения (-0,4), самоценности (-0,43), самообвинения (0,44). Подавление эмоций, как страх обидеть другого человека в созависимых отношениях, снижает позитивное отношение женщин к себе и вызывает внутреннюю конфликтность. Также обнаружена тенденция к снижению открытости людям и новому опыту, снижению ожидания позитивного отношения со стороны других людей и оценки ценности себя как личности. И все это происходит на фоне повышения внутренней противоречивости и конфликтности и усиления самообвинения.

Шкала оценки склонности к дисфункциональным отношениям показала связь с саморуководством (-0,5), внутренней конфликтностью (0,76) и самообвинением (0,57). А также отметим умеренную связь с самоуверенностью (-0,43). Оценка своих отношений как дисфункциональных усиливается с повышением у женщин внутренней конфликтности и противоречивости, а также с появлением негативизма в ожидаемой оценке другими людьми. Также при этом наблюдается

снижение уровня самоконтроля, саморуководства и уверенности в себе. При всех этих изменениях повышается уровень самообвинения.

И последняя шкала, отражающая локус контроля, проявила связь с такими показателями самоотношения, как самоуверенность (-0,64), саморуководство (-0,59), самопринятие (-0,57), самопривязанность (0,77), внутренняя конфликтность (0,69) и самообвинение (0,73). На уровне тенденции проявилась связь с самооценностью (-0,49). Чем больше женщина ориентирована на мнение и оценку других людей, а также на стечение обстоятельств, тем заметнее ее проблемы с уверенностью в своих силах и способностях, с самоконтролем, с принятием себя такой, какая есть. Как и в предыдущих шкалах, повышается внутренняя противоречивость и конфликтность, а также растет самообвинение. Интересной является прямая выраженная связь внешнего локуса контроля с самопривязанностью. Это говорит о нежелании женщин менять что-либо в себе или своей жизни. Возможно, что такое состояние является показателем эмоционального выгорания женщин.

Выводы. Подводя итог проведенному эмпирическому исследованию, мы можем говорить о том, что наша гипотеза подтвердилась. Мы выявили множественные прямые и обратные корреляции между показателями созависимости отношений (дефицитарность Я, подавление эмоций, внешний локус контроля, дисфункциональность отношений) с отношением к ребенку (принятием, кооперацией, симбиозом, авторитарностью, гиперопекой) и самоотношением женщин (саморуководством, самопринятием, самопривязанностью, самооценностью, самоуверенностью, открытостью, отраженным самоотношением, внутренней конфликтностью и самообвинением).

Мы определили, что созависимые отношения у женщины с ребенком 3-4 лет актуализируют проблемы с самоотношением, которые были у женщины в период до рождения ребенка. После появления у женщины первого ребенка, происходит перенос недостатка самоотношения на отношения с ребенком. Но это лишь один из проявленных механизмов.

Для женщин, воспитывающих детей 13-14 лет, более характерно переживание растождествления с ребенком и сепарации. При нормальных зрелых отношениях женщина достаточно быстро адаптируется к новой социальной ситуации. А вот при созависимых отношениях женщине психологически сложно воспринимать ребенка-подростка как независимого субъекта.

Учитывая, что все женщины нашего исследования показали средние значения по шкале созависимости, но выявили значительное количество корреляций компонентов созависимости с самоотношением и отношением к ребенку, мы можем предположить, что у женщин с повышенным уровнем склонности к созависимым отношениям эти связи будут ещё более выраженными.

В целом, проведенное исследование показывает необходимость и актуальность подобного рода исследований. Мы обнаружили некоторые механизмы, социально-психологические особенности, влияющие на развитие созависимого поведения у женщин в отношениях с ребенком. Выявленные особенности могут стать основанием для профилактической и коррекционной работы с женщинами и их детьми, направленными на предотвращение развития созависимости в отношениях и оптимизацию самореализации женщины в роли матери и в личностном росте.

Литература:

1. Артемцева, Н.Г. Феномен созависимости: общее, типологическое, индивидуальное / Н.Г. Артемцева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 227 с.
2. Бердичевский, А.А. Апробация модифицированной версии методики «Шкала созависимости Спенн-Фишер» / А.А. Бердичевский, М.А. Падун, М.А. Гагарина // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Т. 8. – № 1. – С. 215-234
3. Данилович, Н.В. Теоретический анализ зарубежных исследований феномена созависимости / Н.В. Данилович // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2018. – Т. 12. – № 6. – С. 91-94
4. Москаленко, В.Д. Зависимость: семейная болезнь / В.Д. Москаленко. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 336 с.
5. Осинская, С.А. Современные дефиниции созависимой личности / С.А. Осинская // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2013. – № 3(25). – С. 369-372
6. Пузырёва, Л.А. Социально-психологические предпосылки созависимых отношений / Л.А. Пузырёва // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. – № 3. – С. 246-250
7. Уайнхолд, Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд. – М.: Независимая фирма «Класс», 2003. – 224 с.
8. Bacon, I. The individual experience of codependency. An interpretative phenomenological analysis / I. Bacon // British Psychological Society Qualitative Methods in Psychology Section Conference 04-06 September 2013. – Huddersfield, – U.K., 2013.
9. Raklova, Y. Psychological Analysis of Codependents / Y. Raklova // Universal Journal of Psychology. – 2014. – № 2. – P. 16-21

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Фомина Наталья Вячеславовна

Приволжский исследовательский медицинский университет

Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Нижний Новгород);

магистрант Баханская Ольга Дмитриевна

Приволжский исследовательский медицинский университет

Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ВХОЖДЕНИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВРАЧЕЙ РАЗНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Исследование сосредоточено на анализе личных ресурсов молодых врачей в начале их профессионального пути и их влиянии на поведенческие модели и эмоциональные переживания, связанные с требованиями работы. Обследовано две группы молодых врачей терапевтического и хирургического профиля. Подтвердилось, что их профессиональная адаптация различается в зависимости от специализации и пола респондентов. Хирурги демонстрируют более высокий уровень притязаний, активности и вовлеченности в работу, в то время как у терапевтов наблюдается тенденция к эмоциональной отстраненности, смысловая значимость работы на низком уровне. Несмотря на схожий уровень личных ресурсов, характер их функционирования в этих группах отличается. У хирургов, особенно женщин, личные ресурсы более активно включены в программы профессионального поведения. Характеристики жизнестойкости и стратегия планирования решения проблем обнаружили связь с профессиональными притязаниями, активной, включенной стратегией решения проблем, дает внутреннее спокойствие и равновесие. Жизнестойкость терапевтов наряду с активными стратегиями связана с их способностью дистанцироваться от работы, что, с одной стороны, помогает сохранить эмоциональное

равновесие, а с другой, такая тенденция в начале работы развивает отстраненность от проблем, связанных с пациентами и не будет способствовать продуктивной деятельности. У хирургов из-за большего погружения в деятельность и профессиональных амбиций такая связь отсутствует, что может сопровождаться риском перенапряжения. Полученные результаты могут лечь в основу разработки программы поддержки молодых специалистов с учетом уникальных особенностей каждой группы.

Ключевые слова: начинающие врачи, профессионализация врачей, специализация врачей, личностные ресурсы, жизнестойкость, копинг-стратегии, увлеченность работой.

Annotation. The study is focused on the analysis of personal resources of young doctors at the beginning of their professional career and their influence on behavioral models and emotional experiences related to work requirements. Two groups of young doctors of therapeutic and surgical profiles were examined. It was confirmed that their professional adaptation differs depending on the specialization and gender of the respondents. Surgeons demonstrate a higher level of aspirations, activity and involvement in work, while therapists show a tendency to emotional detachment, the sense of importance of work is at a low level. Despite similar levels of personal resources, the ways they function in these groups differ. In surgeons, especially women, personal resources are more actively included in professional behavior programs. Characteristics of vitality and focus on planning in problem solving displayed a connection with professional aspirations, an active, hands-on strategy of problem solving, provides inner peace and balance. The resilience of therapists, along with active strategies, is associated with their ability to distance themselves from work, which, on the one hand, helps maintain emotional balance, and on the other hand, at the initial stages of work develops detachment from problems associated with patients and does not contribute to overall efficiency. Surgeons, due to greater immersion in the activity and professional ambitions, do not have such a connection, which brings forth a risk of overexertion. The obtained results can form the basis for developing a support program for young specialists which will take into account the unique characteristics of each group.

Key words: novice doctors, professionalization of doctors, specialization of doctors, personal resources, resilience, coping strategies, passion for work.

Введение. Начало профессиональной деятельности врача – этап, связанный с высокой ответственностью и серьезными вызовами. Однако на фоне современных реалий этот период становится ещё сложнее. Дефицит кадров в здравоохранении, отсутствие практической подготовки из-за пандемийного онлайн-обучения и необходимость справляться с неопределенностью, требующей оперативных решений, существенно усиливают давление. К сожалению, приходится констатировать, что часть молодых врачей уходит из профессии, так и не завершив начальный этап профессионализации.

При недостатке внешних опор огромная роль отводится личностным ресурсам молодого специалиста, помогая ему не только адаптироваться к трудностям, но и поддерживать высокий уровень личностного и профессионального функционирования. Личностные ресурсы – это качества и способности, обеспечивающие не только профессиональную эффективность, но и стабильное психологическое состояние [5]. Их значение активно исследуется в отечественной (В.А. Бодров, Н.Е. Водопьянова, Т. Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, Д.А. Леонтьев, А.Б. Леонова, В.И. Моросанова, М.А. Одинова, Е.А. Сергиенко, В.А. Толочек и др.) и зарубежной науке (Р. Лазарус, С. Мадди, С. Хобфолл и др.).

Ресурсный подход основывается на убеждении, что личные возможности человека помогают ему справляться с различными вызовами профессиональной среды [9]. Как отмечает Н.Е. Водопьянова, успешная адаптация возможна благодаря способности перераспределять ресурсы, которые актуализируются в зависимости от условий [4, С. 154]. В этом контексте мотивация повышается, если задачи воспринимаются не как угрозы, а как интересные вызовы [6, С. 137].

Для медицинских работников личностные ресурсы стали объектом анализа с точки зрения их роли в предотвращении профессионального выгорания (Н.Е. Водопьянова, Т.Л. Крюкова), обеспечении успеха в работе (Т.Ю. Иванова, В.В. Матан) и поддержании здоровья (В.В. Семикин). Тем не менее, механизмы, через которые ресурсы влияют на успешность, всё ещё недостаточно изучены. Углубленное понимание этих процессов особенно важно для обеспечения эффективного вхождения молодых врачей в профессию, учитывая современные сложности. Цель проведенного нами исследования – изучение роли личностных ресурсов при вхождении в профессиональную деятельность врачей разной специализации.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие 161 врач, обучающийся в клинической ординатуре и работающий менее трёх лет. Средний возраст респондентов составил 25 лет. Все участники были разделены на две группы по профессиональной специализации. Первая группа, включающая 81 человека (53 женщины и 28 мужчин), представлена хирургами, анестезиологами-реаниматологами и акушерами-гинекологами, специалистами, занимающимися экстренной помощью. Вторая группа состоит из терапевтов, кардиологов и эндокринологов (80 человек, 53 женщины и 27 мужчин), то есть врачей терапевтического профиля.

Были использованы следующие методики: методика AVEM (разработана У. Шваршмидтом и А. Фишером, адаптирована Т.И. Ронгинской), шкала жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой), тест профессионального самоотношения А.М. Колышко, методика копинг-стратегий Р. Лазаруса и С. Фолкмана (адаптация Вассермана), Утрехтская шкала вовлечённости в работу В. Шауфели (адаптация Д.А. Кутузовой). Статистический анализ выполнялся в программе SPSS-15 с использованием t-критерия Стьюдента для оценки различий и корреляционного коэффициента Пирсона.

На первом этапе исследования изучались базовые смысловые установки и характер поведенческих стратегий в условиях предъявляемых профессиональных требований. Ключевым инструментом выступила многофакторная методика AVEM. Анализ полученных данных определил ряд общих тенденций, свойственных начинающим профессиональную деятельность врачам, и ряд отличий в зависимости от их специализации (Таблица 1).

Показатели стратегий профессионального поведения и переживания личности молодых врачей в начале профессиональной деятельности

Показатель по шкале		Группа 1 (хирурги) (n = 81)	Группа 2 (терапевты) (n = 80)	Достоверность различий	
				t	p
Профессиональная активность	Субъективное значение деятельности	17,2±3,94	16,04±4,17	2,02	0,05
	Профессиональные притязания	23,33±3,68	21,90±4,16	2,32	0,02
	Готовность к энергетическим затратам	20,28±4,16	20,35±4,56	-0,10	0,92
	Стремление к совершенству	21,94±4,09	22,60±4,30	-1,00	0,32
	Способность сохранять дистанцию по отношению к работе	18,48±4,00	18,09±4,26	0,61	0,55
Психологическая устойчивость	Тенденция к отказу в ситуации неудачи	14,62±4,50	15,85±4,06	-1,83	0,07
	Активная стратегия решения проблем	22,89±4,16	21,53±4,00	2,12	0,04
	Внутреннее спокойствие и равновесие	18,51±4,00	17,15±4,34	2,06	0,04
Эмоциональное отношение к работе	Чувство успешности в профессиональной деятельности	19,11±4,48	19,15±3,81	-0,06	0,95
	Удовлетворенность жизнью	22,53±4,15	21,00±4,05	2,37	0,02
	Чувство социальной поддержки	22,83±4,24	22,73±3,91	0,16	0,87

Показатели сферы профессиональной активности у начинающих трудовую деятельность врачей находятся в зоне высоких и средних значений. Шкалы профессиональных притязаний и стремления к совершенству указывают на их целеустремленность, ориентацию на рост в профессии и стремление поддерживать высокое качество работы. Примечательно, что хирурги показывают более высокие показатели профессиональных притязаний (2,32, $p=0,02$) и субъективной значимости выполняемой деятельности (2,02, $p=0,05$) по сравнению с терапевтами, у которых эти значения ниже. Средний уровень у обеих групп выявлен в готовности к затратам энергии и способности эмоционально отстраняться от профессиональных переживаний. Это показывает, что начинающие специалисты способны эффективно распределять нагрузку и сохранять личный баланс. У хирургов более высокие показатели психологической устойчивости (2,12, $p=0,04$) и внутреннего равновесия (2,06, $p=0,04$), чем у терапевтов, что может быть связано с их профессиональной мотивацией. Субъективное значение деятельности значимо выше для хирургов (2,02, $p=0,05$) и находится в зоне средних значений, тогда как у терапевтов оно в зоне низких значений. Эмоциональное отношение к работе включает такие аспекты, как успешность профессиональной деятельности (средний уровень у обеих групп), чувство поддержки со стороны окружения (наибольшие значения у женщин-хирургов (1,97, $p=0,05$) и женщин-терапевтов (2,40, $p=0,02$)) и удовлетворенность жизнью. При этом у хирургов выше удовлетворенность жизнью (2,37, $p=0,02$), что подчёркивает их осознанный выбор профессии.

В исследовании личностных ресурсов, способных выступать в качестве предикторов адаптации врачей к требованиям профессии, мы остановили выбор на тех, что «вливают на причинно-следственные связи и механизмы взаимодействия личности с окружающей средой и оказывают опосредованное влияние на качество жизни профессионала» [8, С. 21]. Мы рассматриваем жизнестойкость, конструктивные копинг-стратегии совладания со стрессовыми ситуациями, характеристики увлеченности работой врача.

Жизнестойкость личности рассматривается как интегральная характеристика, определяющая «меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность, не снижая успешность деятельности» [5]. Интегральный показатель жизнестойкости выше среднего уровня у хирургов и на среднем уровне у терапевтов. Тот факт, что жизнестойкость врачей на достаточно высоком уровне уже был подтвержден в исследованиях на выборке врачей со стажем – хирургов [11], педиатров [13], врачей-ординаторов [1]. Подобная стратегия в профессии врача крайне важна для регуляции профессиональной деятельности и продуктивности в ней. У нас высокие баллы получились за счет показателей по шкале «контроль» «принятие риска» (у женщин-хирургов показатели достоверно выше, чем у мужчин (2,07, $p=0,04$)).

Анализ копинг-стратегий показал, что молодые врачи преимущественно используют конструктивные подходы: планирование, поиск социальной поддержки, самоконтроль и положительную переоценку. Эти стратегии демонстрируют их способность анализировать задачи, принимать решения и сохранять самообладание. Различия по полу внутри групп значимы: женщины-хирурги чаще применяют поиск социальной поддержки (3,64, $p=0,00$), положительную переоценку (2,39, $p=0,02$) и избегание (2,18, $p=0,03$), тогда как женщины-терапевты выбирают социальную поддержку (3,75, $p=0,00$) и переоценку (2,41, $p=0,05$), мужчины-терапевты чаще используют дистанцирование (2,50, $p=0,03$).

Увлеченность работой у молодых врачей на среднем уровне, но женщины-хирурги демонстрируют более высокие оценки по шкалам энергичность (1,97, $p=0,05$) и энтузиазм (3,54, $p=0,00$), что подчеркивает их большую эмоциональную вовлеченность и мотивированность.

Анализ связи ресурсных характеристик личности с паттернами поведения показал следующее: характеристики жизнестойкости в обеих группах связаны с активным подходом к решению профессиональных задач (0,66, $p=0,00$ у хирургов; 0,68, $p=0,00$ у терапевтов), внутренним равновесием (0,58, $p=0,00$ у хирургов; 0,52, $p=0,00$ у терапевтов). Жизнестойкость препятствует внутреннему напряжению, а склонность к отказу в сложных ситуациях обратно коррелирует с её компонентами (-0,65, $p=0,00$ у хирургов; -0,62, $p=0,00$ у терапевтов). Эмоциональное отношение к работе тесно связано с жизнестойкостью, что способствует удовлетворенности жизнью (0,75, $p=0,00$ у хирургов; 0,70, $p=0,00$ у терапевтов), формированию чувства социальной поддержки (0,65, $p=0,00$ у хирургов; 0,55, $p=0,00$ у терапевтов) и адаптации к профессиональной деятельности. У хирургов жизнестойкость коррелирует с профессиональной успешностью (0,45, $p=0,00$) и притязаниями (0,55, $p=0,00$), а у терапевтов – с дистанцированием (0,63, $p=0,00$).

Выявлены сильные связи между характеристиками поведения молодых докторов и копинг-стратегиями. Так, стратегия планирования решения проблем, способность к анализу и целенаправленному поведению и у хирургов, и у терапевтов связана со стремлением к профессиональному росту (0,65, $p=0,00$ у хирургов; 0,50, $p=0,00$ у терапевтов), активной стратегией в решении проблем (0,47, $p=0,00$ у хирургов; 0,47, $p=0,00$ у терапевтов), чувством успешности в профессиональной деятельности (0,47, $p=0,00$ в обеих группах). У хирургов данная копинг-стратегия связана и с общей удовлетворенностью жизнью (0,52, $p=0,00$). У терапевтов планирование связано с умением концентрироваться на качестве выполняемой работы, стремлением к совершенству в ней (0,42, $p=0,00$). Стратегия «положительная переоценка» играет роль

в адаптации к профессиональной деятельности хирургов в плане профессиональных притязаний (0,43, $p=0,00$), активной стратегии в решении проблем (0,46, $p=0,00$), способности оптимистично воспринимать неудачи (0,51, $p=0,00$), положительная переоценка позволяет хирургам не отказываться от трудных ситуаций (0,47, $p=0,00$). У терапевтов данная копинг-стратегия значимых связей не обнаружила. У них выявлена отрицательная связь стратегии «принятие ответственности» со способностью поддерживать дистанцию по отношению к работе (0,55, $p=0,00$). По нашему мнению, данная стратегия поведения (она занимает по рейтингу третью позицию у терапевтов) позволит начинающим профессиональную деятельность терапевтам быстрее погрузиться в профессию, выполнять требования работы с меньшим напряжением для себя. Нужно обратить внимание на то, что стратегия «поиск социальной поддержки», которая идет первой в рейтинге копинг-стратегий молодых врачей, не выявила ни одной значимой связи. Можно предположить, что такую поддержку молодые доктора не всегда находят у своих более старших коллег, а больше полагаются на родственников-медиков, знакомых врачей, бывших сокурсников. Выявлено, что врачей-наставников имеет только половина врачей-хирургов и 38% врачей-терапевтов [14]. Такая ситуация требует серьезных решений в системе сопровождения начинающих трудовую деятельность докторов.

Показатели увлеченности работой обнаружили связи с характеристиками профессионального поведения, причем у хирургов значимых связей больше. Энергичность, энтузиазм и поглощенность деятельностью хирургов и терапевтов связаны активными стратегиями решения проблем, профессиональными притязаниями, готовностью к энергетическим затратам, стремлением к совершенству. У хирургов все показатели увлеченности связаны с чувством успешности и удовлетворенностью жизнью в целом. Субъективным значением деятельности, у терапевтов субъективное значение деятельности связано только с энергичностью.

Выводы. Проведённое исследование показало, что молодые врачи активно включаются в профессиональную деятельность, демонстрируя высокую амбициозность, активность, готовность к трудностям и решению проблем. Эти тенденции связаны с жизнестойкостью и копинг-стратегией: «планирование решения проблемы» у всех врачей и «положительная переоценка» у хирургов. У хирургов активные стратегии профессионального становления выражены значимо сильнее, чем у терапевтов, что сопровождается более тесной связью с личностными ресурсами. Женщины, как хирурги, так и терапевты, показывают больше ресурсных возможностей, чем мужчины, что отражает их решительность и ориентацию на успех. Это показательно, в связи с тем, что женщин сегодня в медицине значительно больше, чем мужчин, в том числе, и в хирургических специальностях.

У врачей-терапевтов явно прослеживается стратегия сохранения дистанции по отношению к работе, которая поддерживается жизнестойкостью личности, а также невысокая вовлеченность в профессиональную деятельность, что с одной стороны, предохраняет от профессионального выгорания, а с другой, такая тенденция, став привычным паттерном поведения, формирует отстраненность от проблем пациентов, равнодушие, трудности в коммуникации. На наш взгляд, такое положение объяснимо возрастом респондентов, у которых много жизненных задач, не связанных с работой, а с другой стороны, отражает современные тенденции молодых врачей с их прагматичным подходом к профессии. Это подтверждается низкими оценками по шкале «субъективное значение деятельности». Однако мотивационные ресурсы увлечённости могут помочь терапевтам найти смысл в своей работе. Для этого важно ещё в студенческие годы развивать профессиональную мотивацию, привлекать студентов к практической деятельности и наполнять её личностными смыслами, развивать коммуникативные навыки.

«Чувство социальной поддержки» является важным для молодых докторов ресурсом, необходимым для погружения в профессию. Однако он не используется как активная копинг-стратегия и не связан с осознанными характеристиками поведения. Можно предположить, что такую поддержку молодые врачи не всегда находят у более опытных коллег. В этой связи особую значимость приобретает работа наставников и развитие психологической поддержки и сопровождения студентов в медицинских вузах. Проведенное нами исследование может лечь в основу психолого-педагогических рекомендаций, направленных на благополучное погружение в профессию начинающих ее врачей.

Литература:

1. Абдуллаева, А.С. Особенности проявления жизнестойкости у врачей-ординаторов как фактор профессиональной адаптации / А.С. Абдуллаева, В.П. Мамина, Л.Ю. Бусурина // Клиническая и прикладная психология. – 2022. – Т. 157. – № 7. – С. 29. – DOI: 10.51379/KPJ.2022.157.7.029
2. Агадуллина, Е.Р. Личностные и ситуационные предикторы проактивного совладания с трудными жизненными ситуациями: кросс-культурные различия / Е.Р. Агадуллина, Е.П. Белинская, М.Р. Джуроева // Национальный психологический журнал. – 2020. – № 3(39). – С. 30-38
3. Белинская, Е.П. Совладание с трудностями в эпоху неопределенности и глобальных рисков: основные исследовательские тренды / Е.П. Белинская // Вестник Кемеровского университета. – 2022. – Т. 24. – № 6. – С. 760-771
4. Водопьянова, Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда: на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий: дис. ... д-ра психол. наук / Н.Е. Водопьянова. – СПб., 2014. – 554 с.
5. Иванова, Т.Ю. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности / Т.Ю. Иванова, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, Е.И. Рассказова, Н.В. Кошелев // Организационная психология. – 2018. – Т. 8. – № 1. – С. 85-121. – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Москва, Россия. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-izucheniya-lichnostnyh-resursov-v-professionalnoy-deyatelnosti/viewer>
6. Иванова, Т.Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Иванова Татьяна Юрьевна. – Москва, 2016. – 206 с.
7. Калашникова, С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности / С.А. Калашникова // Молодой ученый. – 2011. – № 8(31). – Т. 2. – С. 84-87. – URL: <https://moluch.ru/archive/31/3534/> (дата обращения: 02.12.2024)
8. Коростылёва, Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылёва. – СПб.: Речь, 2005. – 222 с.
9. Матан, В.В. Взаимосвязь личностных ресурсов и типов профессиональной карьеры врачей / В.В. Матан // Обзор психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. – 2019. – № 3. – С. 48-52. – DOI: 10.31363/2313-7053-2019-3-48-52
10. Семикин, В.В. О психологических ресурсах здоровья в контексте профессионального развития медицинских работников / В.В. Семикин, А.И. Анисимов, К.М. Крупина // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. – 2021. – Т. 36. – С. 65-79. – DOI: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2021.36.65>
11. Стецишин, Р.И. Личностно-психологические ресурсы жизнестойкости: на примере личности врача-клинициста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Р.И. Стецишин. – Краснодар, 2008. – 27 с.
12. Тарарыкова, В.О. Психологическая адаптация студентов-медиков к обучению с использованием высокотехнологичных тренажеров / В.О. Тарарыкова, Г.Л. Исурина // Петербургский психологический журнал. – 2022. – № 39. – С. 45-61

13. Фомина, Н.В. Исследование показателей жизнестойкости в аспекте личности профессионала / Н.В. Фомина, Т.Е. Федосеева // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25947>

14. Фомина, Н.В. Наставничество в системе адаптации к профессиональной деятельности выпускников медицинского вуза / Н.В. Фомина, В.В. Анкудинова, М.А. Орлова // В сб.: Психология инновационного управления персоналом в контексте традиционных общественных ценностей. Сборник статей Третьей Международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2024. – С. 399-404

15. Фомина, Н.В. Ресурсный подход к исследованию мотивации студентов гуманитарных вузов / Н.В. Фомина, С.В. Пепеляева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – 505 с.

Психология

УДК 371.123

кандидат психологических наук, доцент Шагивалеева Гузалия Расиховна

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КАК ВНУТРЕННЕГО РЕСУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В условиях возникающих угроз и рисков образовательной среды очень важным становятся формирование жизнестойкости учителя как одного из участников образовательных отношений. Особую актуальность приобретает на сегодняшний день выявление профессиональной жизнестойкости как внутреннего ресурса деятельности в системе безопасности учителя и обоснование средств ее поддержки. Целью исследования является выявление психологической жизнестойкости как внутреннего ресурса профессиональной деятельности и психологической безопасности учителя. В 80-е годы 20 века американские психологи Сьюзен Кобейс и Сальватор Мадди в понятийный аппарат науки ввели термин «жизнестойкость». Ученые рассматривали её как психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, которая взаимосвязана с мотивами преобразования стрессогенных событий жизнедеятельности и акцентировали внимание на то, что она является показателем психического здоровья. Анализируя состояние образовательной среды выделяют эмоциональное выгорание учителей и как следствие – профессиональная деформация и угроза психическому здоровью. Таким образом, в работе были получены результаты эмпирического исследования таких компонентов жизнестойкости как стрессоустойчивость и эмоциональное выгорание.

Ключевые слова: жизнестойкость, профессиональная жизнестойкость педагога, стрессоустойчивость, эмоциональное выгорание, адаптация, копинг-стратегии, социальная компетентность.

Annotation. The context of emerging threats and risks in the educational environment, it is very important to develop the resilience of a teacher as one of the participants in educational relations. Today, identifying professional resilience as an internal resource of activity in the teacher's safety system and substantiating the means of its support is of particular relevance. The purpose of the study is to study psychological resilience as an internal resource of professional activity and psychological safety of a teacher. In the 80s of the 20th century, American psychologists Susan Kobesa and Salvatore Maddi defined the term "resilient". Scientists considered it as psychological vitality and extended human effectiveness, which is interconnected with the motives for transforming stressful life events and emphasized that it is an indicator of mental health. Analyzing the state of the educational environment, emotional burnout of teachers is distinguished and, as a consequence, professional deformation and a threat to mental health. Thus, the work obtained the results of an empirical study of such components of resilience as stress resistance and emotional burnout.

Key words: resilience, professional resilience of a teacher, stress resistance, emotional burnout, adaptation, coping strategies, social competence.

Введение. Термин жизнестойкость в понятийный аппарат науки ввели американские психологи Сьюзен Кобейс и Сальватор Мадди [6]. Они объясняли ее как психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, которая взаимосвязана с мотивами преобразования стрессогенных событий его жизнедеятельности. С. Мадди делит жизнестойкость на три компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска [5].

В научный оборот современных отечественных исследований в области психологии понятие «жизнестойкость» было введено Д.А. Леонтьевым. Им оно было определено, как интегративная характеристика личности, отвечающая за ее успешность преодоления разных жизненных трудностей и проблем, как индивидуальная способность личности к зрелым и сложным формам психофизической и психологической саморегуляции, сохраняющим внутренний баланс, соматическое здоровье и успешность в стрессовых ситуациях, соматическое здоровье и успешность в стрессовых ситуациях» [3].

Применительно к динамике жизнестойкости А.Н. Фомина, ссылаясь на работы Р.И. Стецишина, указывает, что жизнестойкость формируется в процессе профессионализма личности и даёт возможность человеку противостоять профессионально-личностной дезадаптации, в частности, в области помогающей профессии [7].

Таким образом, жизнестойкость рассматривается исследователями как некий ресурс, как психологическое свойство, и как способность в контексте социальной адаптации человека, его саморегуляции.

Изложение основного материала статьи. Жизнестойкость выполняет функцию профилактики стресса, помогает успешно справляться с тревогой и стрессами у других людей, способствует сохранению эффективного и проактивного характера группового взаимодействия. Работа в школах является стрессовой, так как учителям приходится выполнять множество когнитивных, эмоциональных и физически сложных задач.

Стрессоустойчивость, эмоциональное выгорание – являются отдельными категориями жизнестойкости. В общепсихологическом плане тема стрессоустойчивости рассматривается в рамках теорий личности (G.Allport, H.Eysenck, C.Rogers), теории стресса (H.Selue), концепции профессионального самосознания Л.М. Митиной [4].

Б.Х. Вардадян понимает под стрессоустойчивостью свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействующее успешному выполнению деятельности» [1].

А.Л. Церковский анализирует стрессоустойчивость как свойство, которое влияет на результат деятельности (успешность-неуспешность), и как характеристики, обеспечивающей гомеостаз личности как системы [8]. Большое количество опубликованных исследований посвящены проблеме эмоционального выгорания педагогов. К ним можно отнести исследования С.П. Безносова, Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и Т.В. Форманюк.

Учителя вследствие специфики своей педагогической деятельности более склонны эмоциональному выгоранию. Ключевыми и основными факторами, обуславливающими выгорание педагогов, являются психическая перегрузка, колоссальная ответственность, ответственность за учеников, педагогические конфликты, поведение «трудных» обучающихся. Учителю в процессе своей профессиональной деятельности приходится сталкиваться с большим количеством трудностей, некоторые из которых могут перерасти в конфликт. В образовательных учреждениях одним из индикаторов, который позволяет определять уровень конфликтологической компетенции является возможность применять различные стратегии и способы поведения в конфликте в зависимости от ситуации. На сегодняшний день развитие школы обуславливает рост больших требований к учителю, к его профессиональным коммуникативным и конфликтологическим компетенциям. Востребованность повышения конфликтологических компетенций учителей обусловлено требованиями Профессионального стандарта «Педагог».

В разделе «Трудовая функция» отражены, «необходимые знания и умение владеть технологиями диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения». В связи с этим одной из важных личностных характеристик учителя и является его жизнестойкость. В процессе разрешения педагогических конфликтов у учителя мобилизуются внутренние ресурсы, раскрываются скрытые потенциальные возможности организма, учителю приходится проявлять стрессоустойчивость, гибкость, контролировать свои эмоции, что является основными категориями жизнестойкости. Насколько значима роли жизнестойкости в разрешении конфликтов указывает определение «жизнестойкость педагога» Володиной Т.В. – «профессионально значимая базовая образующая личности педагога, включающая совокупность личностных качеств педагога, обеспечивающих стратегии конструктивного поведения при преодолении трудностей, позволяющая сопротивляться негативным влияниям среды, эффективно преодолевать профессиональные трудности и риски, трансформируя их в ситуации развития, сохраняя здоровье и личностную целостность» [2]. Следовательно, одним из важнейших качеств современных учителей считается их конфликтологическая компетентность, которая предусматривает ряд необходимых знаний, умений и навыков. Конструктивное разрешение педагогических конфликтов относится к числу факторов, определяющих эффективность профессиональной деятельности учителя, что несомненно является профессиональным ростом и становится возможным в случае проявления им в процессе разрешения конфликтов компонентов жизнестойкости.

Целью исследования является выявление психологической жизнестойкости как внутреннего ресурса профессиональной деятельности и психологической безопасности учителя в современных условиях динамичной изменчивости окружающей среды.

Задачами исследования являются:

- 1) изучение психолого-педагогической литературы по решению рассматриваемой проблемы;
- 2) выявление психологической жизнестойкости как внутреннего ресурса профессиональной деятельности и психологической безопасности учителя в современных условиях динамичной изменчивости окружающей среды;
- 3) обобщить и проанализировать полученные результаты эмпирического исследования.

Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап исследования включал в себя постановку проблемы исследования и формулировку темы, обоснование цели и конкретных задач исследования, изучалась психолого-педагогическая литература по проблеме исследования. Были изучены теоретические основы проблемы, сделан анализ психологической жизнестойкости как внутреннего ресурса профессиональной деятельности и психологической безопасности учителя в современных условиях динамичной изменчивости окружающей среды и в результате определена методологическая база исследования. Определены его методы, разрабатывался исследовательский инструментарий.

На втором этапе работы проводилось эмпирическое исследование у учителей общеобразовательных школ.

Третий этап исследования состоял в анализе и интерпретации полученных результатов эмпирического исследования, формулировании ведущих выводов, предложение путей повышения психологической жизнестойкости как внутреннего ресурса профессиональной деятельности и психологической безопасности учителя в современных условиях динамичной изменчивости окружающей среды.

Нами было проведено исследование по методикам «Опросник стрессоустойчивости», составленный А. Волковым, Н. Водопьяновой; опросник К.Н. Томаса «Оценка способов реагирования в конфликте»; опросник В.И. Андреева «Оценка уровня конфликтности личности»; «Методика изучения удовлетворенности учителей своей профессией», разработанная Н.В. Журиным и Е.П. Ильиным; «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко; методы статистической обработки эмпирической информации.

Выборку исследования составили учителя от 25 до 55 лет с профессиональным стажем от 3-х до 25 лет.

Результаты исследования по методике «Опросник стрессоустойчивости» показывают, что 45% учителей имеют средние результаты по шкале «тревога и страхи» и чувствуют повышенное беспокойство, эмоционального напряжения, эмоционально острее переживают неудачи. Таким образом, шкала «тревога и страхи» также может составлять угрозу здоровья, способствует развитию предневротических состояний, что в последствие отрицательно будет влиять на результат деятельности. Исходя из результатов исследования, мы видим, что 20% учителей имеют высокие и 50% средние показатели «нарушения сна». Они не могут долго заснуть, часто просыпаются. Таким образом, учителя находятся под одним из провоцирующим фактором, усугубляющим их стрессоустойчивость.

Результаты исследования по методике К.Н. Томаса «Определение способов регулирования конфликтов»: компромисс у (40%) учителей, сотрудничество (30%), избегание (16%), приспособления (14%), стратегии соперничества (0%).

«Компромисс», рассматривается как промежуточный способ разрешения конфликтов, когда ни одна из сторон не достигает полной реализации своей позиции. Как показывает практика, противоречие не разрешено. «Сотрудничество» используется, когда необходимо использовать творческий подход к разрешению нестандартных педагогических ситуаций. В ситуации, когда учитель не может повлиять на развитие ситуации, то тогда свойственна стратегия «избегания».

Результаты исследования по опроснику В.И. Андреева «Оценка уровня конфликтности личности»: 10% высокий уровень конфликтности; средний – у 50% учителей; низкий уровень конфликтности – у 40%. Высокий процент средних значений свидетельствует о том, что учителя способны разрешать конфликтные ситуации в социально-приемлемой форме, учитывая интересы партнера по взаимодействию.

При проведении корреляционного анализа между шкалами стратегий поведения и конфликтностью учителей были выявлены статистически достоверные связи на уровне тенденции между компромиссом и конфликтностью ($r=0.23$), избеганием и конфликтностью ($r=0.21$). Эти связи объясняют, что учитель может испытывать социальное давление, при котором он вынужден в конфликтной ситуации либо идти на компромисс (стратегия поведения, которая является промежуточной, и не позволяющей полностью достигнуть консенсуса между участниками образовательных отношений), либо уходить от него, при котором внутриличностный конфликт может усугубляться.

Практическая значимость результатов исследования возможны при разработке методических рекомендаций для профилактики возникновения и разрешения педагогических конфликтов в образовательных организациях, что в результате будет способствовать эффективному управлению конфликтами в образовательной среде между всеми участниками образовательных отношений. Считаем также необходимым создать условия применения эффективных способов реагирования в педагогическом конфликте.

Исходя из полученных результатов исследования по методике: «Методика изучения удовлетворенности учителей своей профессией», разработанная Н.В. Журиным и Е.П. Ильиным, можно сделать вывод о том, что 77,7% учителей удовлетворены своей профессией. 22,3% учителей не удовлетворены своей профессией, что в результате может отрицательно повлиять на их состоянии, отношениях с окружающими.

Результаты исследования по методике «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко, показывают, что отсутствует эмоциональное выгорание у 55% испытуемых, у 25% выявлено начинающее эмоциональное выгорание и у 20% имеющееся эмоциональное выгорание. Эмоциональное выгорание негативно влияет на профессиональную успешность и межличностные отношения педагогов.

Следовательно, необходима диагностическая и профилактическая работа и ключевая составляющая работы с выгоранием принадлежит самому учителю. На сегодняшний день используются разнообразные способы в проведении профилактики эмоционального выгорания. Наиболее распространенными является психокоррекция, саморегуляция, аутогенная тренировка и т.д.

Таким образом, для профилактики «эмоционального выгорания» должны быть предприняты профилактические меры, которые могут предотвратить, ослабить или исключить его возникновение. При правильно организованной и систематической работе можно рассчитывать на повышение успешности каждого конкретного педагога.

Выводы. Таким образом, можно вывести составляющие некоторые профессиональной жизнестойкости учителя: стрессоустойчивость, устойчивость к эмоциональному выгоранию, стремление к саморазвитию, навыки целеполагания и целедостижения, самоконтроль, социальную компетентность. Перечисленные компоненты конкретно описывают нынешние требования к учителям, которые развивают благодаря психолого-педагогических методов и средств. Образовательные организации смогут заняться развитием профессиональной жизнестойкой личности педагога, чтобы она была способна эффективно преодолевать жизненные трудности, добиваться успеха в деятельности, труде, общении.

Литература:

1. Варданян, Б.Х. Механизмы саморегуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х. Варданян. – М.: Наука, 2008. – 380 с.
2. Володина, Т.В. Взаимосвязь жизнестойкости и эмоционального выгорания у педагогов общеобразовательных школ / Т.В. Володина // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6. – 259 с.
3. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, – 2006. – 63 с.
4. Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. – М.: СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
5. Мадди, С.Р. Теории личности: сравнительный анализ / С.Р. Мадди. – СПб.: Питер, – 2002. – 567 с.
6. Музалева, Д.А. Профессиональная жизнестойкость педагога, как частный случай жизнестойкости личности / Д.А. Музалева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/43PDMN322.pdf> (дата обращения: 18.02.2025)
7. Фомина, А.Н. Жизнестойкость личности монография / А.Н. Фомина. – Москва: МПГУ, Прометей, 2012. – 151 с.
8. Церковский, А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости / А.Л. Церковский // Вестник Витебского государственного медицинского университета. – 2011. – Т. 10. – № 1. – С. 6-19

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Шлыкова Юлия Борисовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

ВОСПОМИНАНИЯ О ПЕРВОМ УЧИТЕЛЕ И СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА КОНСТРУКТИВНОСТИ ЖИЗНИ

Аннотация. В представленной статье рассматривается проблема связи образа первого учителя в автобиографических воспоминаниях личности с субъективной оценкой конструктивности жизни взрослого человека. Автобиографические воспоминания представлены с двух сторон. С одной стороны – жизненный опыт человека организуется в автобиографические воспоминания, объединенные личностными механизмами и основаниями. С другой стороны – актуальное состояние личности, её мотивов, ценностей, целей определяют выбор автобиографического материала, а также структурно-содержательные характеристики описания прошлого опыта. В данном исследовании анализируются результаты эмпирического исследования связи структурно-содержательных характеристик автобиографических воспоминаний с компонентами субъективной оценки конструктивности жизни личности (самоопределение, самореализация, гармоничность, трансформация). В качестве характеристик воспоминаний выделены: преобладание «Я/Мы-ситуации», активность субъекта воспоминаний, эмоциональная оценка отношений с учителем, параметры описания учителя, параметры описания успеха/неудачи, преобладающая цель учителя, образ «учителя» в других сферах жизнедеятельности личности. Результаты исследования показали наличие связей между некоторыми параметрами описания образа учителя и оценкой конструктивности собственной жизни респондентов. Показана связь образа значимого Другого с актуальным состоянием личности и особенностями её самоотношения.

Ключевые слова: автобиографические воспоминания, личность, образ учителя, значимый Другой, субъективная оценка конструктивности жизни.

Annotation. The presented article deals with the problem of connection between the image of the first teacher in autobiographical memories of a person and subjective assessment of constructiveness of adult life. Autobiographical memories are presented from two sides. On the one hand – a person's life experience is organized into autobiographical memories united by personal mechanisms and grounds. On the other hand – the actual state of the personality, its motives, values, goals determine the choice of autobiographical material, as well as the structural and content characteristics of the description of past experience. This study analyzes the results of the empirical research of the connection between the structural and content characteristics of autobiographical memories and the components of the subjective assessment of the constructiveness of a person's life (self-determination, self-actualization, harmony, transformation). The following were identified as the characteristics of memories: predominance of "I/We-situation", activity of the subject of memories, emotional evaluation of relations with the teacher, parameters

of teacher description, parameters of success/failure description, predominant goal of the teacher, image of “teacher” in other spheres of personality's life activity. The results of the study showed the presence of links between some parameters of the description of the teacher's image and the assessment of the constructiveness of the respondents' own life. The connection of the image of the significant Other with the actual state of personality is shown.

Key words: autobiographical memories, personality, teacher's image, significant Other, subjective evaluation of life constructiveness.

Введение. В современной психологической науке накоплено большое количество фактов, описывающих механизмы и условия развития и самореализации личности. В центре интереса оказывается весь спектр психологических проявлений жизни человека – его ценности, субъективные переживания, личностные смыслы. Человек становится не просто носителем своей биологической, физиологической или социальной сущности. Он становится активным преобразователем собственной жизни [6].

Одним из аспектов, указываемых практически всеми авторами, является другой человек, общество, как носитель смыслов, ценностей, отраженных в представлениях человека о себе и своем окружении [1, 2, 5, 6, 9]. Проблема значимого Другого представлена в различных направлениях психологии. Данную проблему в разных аспектах изучали А.А. Бодалев, Г.М. Андреева, Дж. Мид, В.Н. Мясичев, А.В. Петровский, В.А. Петровский, И.Г. Дубов, А.А. Кроник, Е.А. Кроник и многие другие. Эти исследования посвящены как групповым процессам, так и конкретным механизмам влияния другого человека на личность, ее особенности [1, 2, 5].

Образ значимого Другого интересен нам как часть процесса социализации личности [1, 2, 5], освоения личностью бытийных пространств [6], как источник нормообразования [1, 2, 9].

Значимый Другой, по мнению многих авторов, оказывает влияние не только на модели поведения личности, но и на ценностно-смысловую структуру личности, а также её самоотношение [1, 2, 5, 6, 9].

Образ значимого Другого в разных аспектах и механизмах представлен в структуре личности. В представленном исследовании мы обратились к автобиографическим воспоминаниям личности. Как указывают ведущие специалисты, разрабатывающие проблему связи автобиографических воспоминаний с личностными структурами, автобиографические воспоминания включены в базовые процессы социализации и индивидуализации человека [4, 7]. Они задействуют и культурно-исторический опыт прошлых поколений, и анализ событий собственной жизни, и компоненты внутриличностной ценностно-смысловой системы [8].

Автобиография в психологических исследованиях всегда представлена как идентификация личности [4, 7, 8]. А для реализации процесса достижения или реконструкции идентичности человеку необходимы внешние по отношению к его психике точки опоры. Таковыми и выступают для автобиографического текста значимые Другие.

Таким образом, актуализация образа значимого Другого является эффективным способом запуска и реализации внутреннего диалога личности [9], процесса осмысления Я [4, 7, 8], компонентом субъектности личности [6].

В представленном исследовании изучался образ первого учителя, как значимого Другого, представленного и в личностном, и в социально-нормативном аспектах практически у каждого человека. У взрослого человека этот образ включает в себя не только индивидуальный школьный опыт, но и механизм построения образа самого себя как в школьные годы, так и уже во взрослой жизни. В некоторых аспектах автобиографических воспоминаний взрослого человека мы можем обнаружить и отражение культурно-исторические изменения в жизни общества, в которые был включен человек. Ведь учитель являлся не просто тем, кто дает новые знания. Учитель является носителем идеологии, ценностей, моделей поведения – субъектом социализации подрастающего поколения [6, 10]. Образ учителя отражает ту сторону понимания значимого Другого, которую многие авторы обозначают как отражённую субъектность [1, 5].

Нами была реализована серия научных исследований, направленных на поиск связи образа первого учителя с различными особенностями личности. В представленном исследовании мы предположили наличие связи структурно-содержательных характеристик автобиографических воспоминаний о первом учителе с такой личностной характеристикой, как субъективная оценка конструктивности жизни [3]. По мнению автора использованной методики О.А. Моткова, конструктивность жизни оценивается личностью через такие параметры, как самоопределение и самореализация в жизни, гармоничность и трансформация личности [3]. Мы предположили, что данные особенности отношения личности к себе и своей жизни будут отражать сферу личностных достижений и самоактуализации. Это, в свою очередь, предположительно, и может закладываться в первые годы обучения в школе и отражаться в образе первого учителя и самой личности в ситуациях взаимодействия с ним.

Таким образом, целью представленного исследования стало изучение связи образа первого учителя с субъективной оценкой конструктивности жизни.

В качестве объекта исследования выступили автобиографические воспоминания человека о первом учителе.

Предметом исследования выступила связь содержания воспоминаний с компонентами субъективной оценки конструктивности личности (самоопределение, самореализация, гармоничность, трансформация).

Для достижения цели исследования нами использовались следующие психодиагностические методики: контент-анализ автобиографических воспоминаний, методика «Личностная биография» [3], беседа.

В исследовании принимали участие мужчины и женщины 37-44 лет. Возраст респондентов выбран целенаправленно как возраст серьезного переосмысления жизненных целей, ценностей, достижений и переоценки роли других людей в собственной жизни. Другие объективные факторы развития личности (пол, социальное положение, профессиональная направленность) не учитывались. Всего в исследовании приняло участие 64 респондента (29 мужчин и 35 женщин).

Организация исследования. На первом этапе исследования, мы обратились к сбору и анализу автобиографических воспоминаний респондентов о первом учителе. Нами были предложены стимульные воспоминания, которые респондентам необходимо было вспомнить и описать в свободной форме. Примеры стимульных воспоминаний: первое вспомнившееся событие, связанное с первым учителем; воспоминание о ситуации поощрения учителем; воспоминание о ситуации наказания, порицания учителем; воспоминание о расставании с первым учителем и подобные.

Все воспоминания и дополнительные вопросы имели общую цель – выявить особенности отношения респондента к первому учителю, определить его значимость для респондента и степень влияния на всю жизнь респондента. Образ первого учителя был избран для анализа в связи с тем, что имеет тесную связь с ранними мотивациями достижения и избегания, с первым опытом целеполагания и осмысления своего места в системе отношений с миром.

Представленные стимульные воспоминания отражают некоторые особенности мотивационно-смысловой системы личности; демонстрируют отношение респондента к ситуациям успеха и неудачи в учебной деятельности, что в зрелом возрасте может отражать отношение к успеху и неудаче во всех сферах жизнедеятельности; демонстрируют степень осознанной значимости учителя в контексте всей жизни человека; ведущие ценности личности, которые, по его мнению,

доносили в школе и отношение к этим ценностям; выявляют образ значимого другого в жизни человека, того, кто оказал сильное влияние на жизнь и представляет собой сильную идентификационную связь.

Сбор данных проводился в письменной форме. Обработка данных проводилась по критериям, описанным в различных исследованиях автора и представленным ниже. Нами выделялись контрастные группы по каждому критерию и проводился сравнительный анализ субъективной оценки конструктивности жизни личности (жизненное самоопределение, жизненная самореализация, трансформация, гармоничность) у людей с разными структурно-содержательными характеристиками автобиографических воспоминаний. Для проверки статистической значимости различий между сравниваемыми группами использовался критерий различий Манна-Уитни.

В качестве структурно-содержательных характеристик автобиографических воспоминаний мы использовали следующие:

- наличие «Я/Мы-ситуации». В нашем исследовании наличие «Мы-ситуации» рассматривалось как ориентация респондента на совместную деятельность, разделение ответственности за происходящее с другими людьми, переживание психологического единства со значимым другим. «Я-ситуация» определяется как сила выраженности Эго и является жанровой особенностью автобиографического текста;

- активность субъекта воспоминаний. Данный критерий использовался нами для рассмотрения общей субъектной активности респондента в жизни в целом, и в ситуации достижения, в частности;

- эмоциональная оценка отношений с учителем (позитивные / негативные / нейтральные события);

- параметры описания учителя: физические характеристики (лицо, внешний вид, одежда и т.д.), инструментальные характеристики (способности, конкретные действия, стиль общения и т.д.), личностные особенности (характер);

- параметры описания успеха / неудачи: внешний / внутренний источник, индивидуальный / совместный;

- преобладающая цель учителя: обучение / воспитание.

Разделив респондентов по каждому критерию анализа автобиографических воспоминаний, мы сравнили контрастные группы по выраженности показателей конструктивности жизни.

Изложение основного материала статьи. Преобладание «Я/Мы-ситуации». Данный критерий в воспоминаниях оказался связанным со шкалами жизненного самоопределения и гармоничности личности. Так преобладание в воспоминаниях «Мы-ситуаций» показало связь с субъективной оценкой гармоничности личности, а преобладание «Я-ситуаций» – с высокими показателями субъективной оценки жизненного самоопределения. То есть люди, ориентированные в воспоминаниях школьного периода на совместные действия, разделение ответственности за описываемые события с другими участниками ситуации, в настоящем описывают себя как гармоничных, не имеющих внутриличностных конфликтов и противоречий. А те респонденты, которые в воспоминаниях более эгоистичны и описывают собственную активность, достижения в школьных отношениях, лучше понимают, в чём их жизненные задачи, цели, место в системе социальных отношений. Отметим, что взаимосвязь описываемых параметров двусторонняя, и мы знаем, что не только жизнедеятельность человека определяет содержание автобиографической памяти, но и сама автобиография, как отражение идентичности, Я-концепции личности, может влиять на отбор и механизмы интерпретации воспоминаний у взрослого человека.

Активность субъекта воспоминания. Активность респондента при описании событий, связанных с первым учителем, оказалась связана с высокими показателями по шкалам самореализации и трансформации личности. Люди, предпочитающие активную позицию в описываемых событиях, оценивают себя в настоящем самореализованными и постоянно развивающимися. Через воспоминания о школьном периоде такие респонденты стремятся подчеркнуть свою активность уже на первых этапах школьного обучения и значимость данной активности для всей жизни.

Эмоциональная оценка отношений с учителем. Отношение к учителю также отразило самоотношение взрослого человека. Особенно это коснулось людей, негативно описывающих своего первого учителя. Для них характерно оценивать себя как человека, который не самоопределился в жизни, не реализовал большую часть своего потенциала (как правило, из-за других людей) и не чувствует гармонии с собственной личностью. Мы видим, что негативное самоотношение напрямую переносится на образ первого учителя.

У людей, очень позитивно относящихся к своему первому учителю, повышенные показатели субъективной оценки гармоничности себя и своей жизни. Те, кто нейтрально описывают учителя, отличились высокими показателями личностного самоопределения. Это люди, которым нет необходимости ориентироваться на учителя, чтобы понять свое назначение в жизни.

Параметры описания учителя. По данному критерию связей выявлено мало. Мы можем предположить, что описание образа другого человека является индивидуальной или стилевой особенностью и не связано с самооценкой конструктивности жизни личности.

Мы выявили, что люди, использующие физические характеристики для описания учителя, показали средние значения по всем шкалам конструктивности жизни. Респонденты, предпочитающие инструментальные характеристики описания учителя, отличились повышением субъективной оценки самореализации в жизни. Респонденты, использующие личностные особенности при описании, показали более высокие баллы по шкале личностного самоопределения.

Таким образом, внимание респондентов к особенностям учителя как личности отражает их высокий уровень понимания собственного места в жизни, а акцент на достижениях и деятельности учителя – удовлетворенность собственными достижениями.

Параметры описания успеха / неудачи. Локализация источника успеха и источника неудачи оказались связанными с более высокой оценкой конструктивности жизни (более высокие значения по всем шкалам теста). Значимые различия выявлены по шкалам личностного самоопределения, самореализации и общей конструктивности личности. Эти показатели более выражены у респондентов с внутренними источниками успеха и неудачи. Но все показатели расположены в пределах средних значений. При описании респондентами внешних источников успеха или неудачи выявлено снижение показателей личностного самоопределения до низких значений.

Наличие другого человека в ситуациях успеха или неудачи практически не выявило значимых связей с оценкой конструктивности личности. Есть только тенденция к повышению оценки трансформации личности у тех, кто разделяет успех с другими участниками события.

В целом, описание успеха и неудачи в начальной школе связано с оценкой конструктивности личности и жизни только через локализацию источника успеха или неудачи.

Преобладающая цель учителя: обучение / воспитание.

Субъективная оценка ведущих целей первого учителя показала, что для респондентов, считающих, что учитель в большей степени ориентировался на обучение новому материалу, передачу знаний, свойственно усиливать оценку собственной реализованности в жизни. Те респонденты, которые считают, что учитель занимался, в большей степени, их воспитанием, отличаются повышенными оценками самоопределения в жизни и трансформации. То есть акцент на знаниях

является для респондентов отражением собственного потенциала и ресурсов его применения. А акцент на воспитании – отражением более выраженного самопонимания и самопринятия.

Рассматривая сферы, в которых представлен любой другой человек в роли «учителя», мы видим следующее. Люди, имеющие значимого Другого в сферах учебы и межличностных отношений (учителя, одноклассники, партнёры, друзья и так далее), показывают средние значения по всем шкалам методики. Люди, ориентированные на образ «Идеального профессионала» (значимый Другой представлен профессиональной сферой), показывают высокие оценки по шкале самореализации в жизни. Ориентированные на семейные отношения со значимым Другим – имеют высокие баллы по шкале трансформации личности. А те, кто значимого Другого нашел в занятиях спортом или увлечениях, более самоопределившиеся и гармоничные люди, согласно своей субъективной оценке.

Данный критерий показал наличие связи между субъективной оценкой конструктивности жизни с образом значимого Другого, который оценивается респондентами как «учитель» по аналогии с образом первого школьного учителя.

Выводы. В целом мы видим, что в образе первого учителя в разной степени отражены особенности самоотношения личности. И часть этих особенностей связана с субъективной оценкой личностью конструктивности собственной жизни в актуальный момент времени.

С одной стороны – реальный учитель в школе закладывает у ребенка интерес к знаниям, к самому себе, к постановке целей, поиску средств их достижения, самореализации своего потенциала и так далее. С другой стороны – обращение взрослой личности к образу первого учителя позволяет психологу выявить и описать наличие целостности респондента в пространстве своего жизненного пути, понимание им вкладов других людей в актуальные процессы самоопределения, самореализации, гармоничности и трансформации, как компонентов переживания общей конструктивности собственной жизни.

Обращение к тематическим автобиографическим воспоминаниям является перспективным и эффективным инструментом работы с человеком в различных направлениях и проблемах, связанных с самопониманием, идентичностью, Я-концепцией личности. Через работу с образом значимого Другого (не обязательно учителя), можно выявить и описать особенности личности, особенности мотивации, системы ценностей и смыслов, особенности самоотношения и стратегии построения отношений с социальным окружением.

Литература:

1. Кондратьев, М.Ю. «Значимый другой»: слагаемые межличностной значимости / М.Ю. Кондратьев // Социальная психология и общество. – 2011. – № 2. – С. 17-28
2. Кошелева, Ю.П. Значимые отношения: значимый другой или близкий человек? / Ю.П. Кошелева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 8(719). – С. 105-113
3. Мотков, О.И. Методика «Личностная биография» / О.И. Мотков // Школьный психолог. – 1998. – № 38. – С. 8-9
4. Нуркова, В.В. Рассказывать о себе, рассказывать себя, рассказывать собой: автобиографический нарратив с позиций культурно-деятельностного подхода / В.В. Нуркова // Развитие личности. – 2010. – № 1. – С. 74-92
5. Петровский, А.В. Трехфакторная модель значимого другого / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 7-18
6. Рябикина, З.И. Субъектно-бытийный подход в исследовании личности: методология и перспективы развития // З.И. Рябикина, Л.Н. Ожигова, А.Ш. Гусейнов, В.В. Шиповская // Южно-российский журнал социальных наук. – 2024. – № 25(2). – С. 6-27
7. Сапогова, Е.Е. Автобиография как субкультурный, нарративный и экзистенциальный феномен / Е.Е. Сапогова // В сборнике: Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития. Материалы международной научной конференции. – 2019. – С. 36-42
8. Сапогова, Е.Е. Субъективная онтология и жизненный мир личности / Е.Е. Сапогова // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. – № 1. – С. 35-45
9. Табурова, Т.С. Образ значимого Другого как средство совладания личности с трудной жизненной ситуацией / Т.С. Табурова // Известия Алтайского государственного университета. – 2011. – № 2-1(70). – С. 66-69
10. Шакурова, М.В. Классный руководитель как значимый Другой / М.В. Шакурова // Новые ценности образования. – 2009. – Т. 40. – № 2. – С. 42-48

Психология

УДК 159,9

кандидат психологических наук, доцент Шукчус Любовь Витаутасовна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат психологических наук, доцент Ковтун Юлия Юрьевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

студентка Кучерявенко Игорь Анатольевич

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ЛИЦ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

Аннотация. статья посвящена проблеме исследования особенностей межличностной зависимости у лиц с разным уровнем жизнестойкости. Выяснено, что уровень жизнестойкости имеет значимые корреляционные связи с показателями межличностной зависимости: чем выше уровень жизнестойкости, тем более выраженными являются показатели шкалы межличностной зависимости «Здоровая зависимость».

Ключевые слова: личность, жизнестойкость, межличностная зависимость, межличностные отношения.

Annotation. The article is devoted to the problem of studying the features of interpersonal dependence in people with different levels of resilience. It was found that the level of resilience has significant correlations with indicators of interpersonal dependence: the higher the level of resilience, the more pronounced are the indicators of the scale of interpersonal dependence "Healthy dependence".

Key words: personality, resilience, interpersonal dependence, interpersonal relationships.

Введение. В современных условиях жизнедеятельности личность подвергается активному воздействию многочисленных стрессогенных и экстремальных факторов, таких как: терроризм, радикализм, киберпреступления, пандемии, угрозы с массовым поражением, интенсивные климатические изменения, техногенные катастрофы и природные

бедствия, разного рода преступления на почве ненависти, многообразные стрессовые ситуации, связанные со сферой межличностных отношений.

Стрессогенные и экстремальные ситуации оцениваются как опасные для психического и психологического здоровья личности: нарушается целостность личностной организации, исчезает чувство психологической защищенности и безопасности; такие ситуации вызывают: тревогу, острое чувство страха, панику, чувство уязвимости, снижение контроля над собственным состоянием и поведением, потерю смысла жизни, в целом, обостряется состояние неудовлетворенности потребностями в безопасности [1].

Потребность в безопасности и вся совокупность проявлений, связанных с этой потребностью, по мнению американского психолога, автора теории мотивации, А. Маслоу, «могут быть факторами, почти исключительно организующими поведение, мобилизующими на службу себе все силы организма, и в этом случае мы с полным основанием можем определить организм в целом как механизм, стремящийся к безопасности» [6, С. 63].

Проблема психологической безопасности личности в современных условиях является актуальной и значимой [1]. Исследования, проведенные в рамках данной проблемы, предполагают выделение механизмов и факторов, связанных с сохранением чувства безопасности личности или с рисками и угрозами для личности, ее внутреннего мира.

В нашем исследовании выделены факторы, связанные с чувством безопасности, это: уровень жизнестойкости личности и межличностная зависимость. Данные факторы имеют историю изучения в психологической науке.

Феномен жизнестойкости личности начали изучать в психологической науке, начиная с 80-х годов 20-го века такие американские ученые, как Сьюзен Кобейса (физиолог – клиницист) и Сальвадор Мадди (психолог), которые ввели в систему психологических понятий «выносливость». И только в 2000 году отечественный психолог Д.А. Леонтьев начал использовать понятие «жизнестойкость».

Под выносливостью человека С. Мадди понимал совокупность представлений и убеждений человека об окружающем мире, о себе и своем месте в этом мире, о взаимосвязи с миром, благодаря которой личность способна действовать вопреки трудным обстоятельствам, потерям, ощущению ненужности; он включал в понятие жизнестойкости три самостоятельных элемента: вовлеченность, контроль и вызов, а также базовые ценности: сотрудничество с другими, доверие, креативность, принятие риска [5]. С. Мадди считал, что если эти элементы и базовые ценности достаточно выражены, то личность может избежать состояния напряжения и перенапряжения в стрессовых и экстремальных ситуациях. Важной разработкой С. Мадди были механизмы, обеспечивающие высокий уровень жизнестойкости у личности, к которым относил: способность личности оценивать жизненные изменения как менее стрессовые, стремление личности быть открытой всему новому и неизведанному, направленность личности на физическую и психическую самоорганизацию, желание личности ответственно относиться к своему здоровью и поиск активной социальной поддержки.

Д.А. Леонтьев понимает жизнестойкость как интегральную личностную характеристику, благодаря которой можно добиться успеха, преодолевая проблемные жизненные обстоятельства [4].

Современные отечественные исследователи изучали феномен жизнестойкости, выделяя важные аспекты: С.В. Книжникова отмечает, что категорию жизнестойкости необходимо использовать для разработки мероприятий психопрофилактической работы с лицами, характеризующимися суицидальными намерениями и суицидальным поведением [3].

Категория «межличностная зависимость» также является актуальной и значимой для современных исследований, так как определяет качество и содержание поведения и отношений человека с окружающими людьми. У межличностно-зависимых людей их поведение и отношения с окружающими людьми частично или полностью зависят от партнеров по общению: важным становится в какой степени партнеры понимают их, принимают их, в какой степени партнеры способны эмоционально поддержать их и, в целом, положительно к ним относятся. Исследователь Г. Гиршфильд описал модель межличностной зависимости, сутью которой является сумма таких показателей, как: эмоциональная опора на других и неуверенность в себе, а также отсутствие стремления личности к автономии [7]. Р. Борнштейн определял и описывал виды межличностной зависимости: здоровую зависимость, дисфункциональное отделение и деструктивную сверхзависимость [7]. Отечественный исследователь О. Макушина соотносит межличностную зависимость с показателями самооценки личности: высокая или низкая, адекватная или не адекватная самооценка; то есть очень важно как личность к себе относится [7].

Таким образом, в работах С. Мадди, Д.А. Леонтьева и многих современных исследователей представлено обоснование связи жизнестойкости, как системы убеждений личности, и сферы межличностных отношений с другими людьми, в которой жизнестойкость реализуется.

Изучение характера связи уровня жизнестойкости и особенностей межличностной зависимости определило проблему нашего собственного исследования.

Изложение основного материала статьи. В нашем исследовании, используя специальные психодиагностические методики, мы предприняли попытку экспериментального исследования параметров личности: жизнестойкости и межличностной зависимости и профиля отношений. Мы определяли уровень и показатели элементов жизнестойкости («Вовлеченность», «Контроль», «Принятие риска») [4], а также в своем исследовании мы измеряли выраженность таких шкал межличностной зависимости, как: «Эмоциональная опора на других», «Неуверенность в себе», «Стремление к автономии», а также выраженность видов отношений с партнерами по общению: «Деструктивная сверхзависимость», «Дисфункциональное отделение», «Здоровая зависимость» [7].

В нашей работе мы использовали также метод наблюдения за поведенческими реакциями испытуемых и метод частично стандартизированной беседы с целью получения дополнительных данных для изучения проблемы исследования. Нашими испытуемыми были 62 человека, которые являлись студентами первого курса.

По уровню жизнестойкости наши испытуемые студенты 1-го курса распределились следующим образом: высокий уровень продемонстрировали 10%, средний уровень – 54%, низкий уровень – 36%.

Обратимся к показателям выраженности компонентов жизнестойкости у испытуемых – студентов 1-го курса (в ср.б.). По шкале «Вовлеченность» получен показатель – 54 б., по шкале «Контроль» – 51 б., по шкале «Принятие риска» – 30 б., по шкале «Общий уровень» – 135 б. Данные показатели можно интерпретировать следующим образом: испытуемые студенты 1-го курса считают, что происходящие в их жизни события позволяют им получать ценный и полезный жизненный опыт. Свою личностную позицию они воспринимают как активную, позволяющую им сопротивляться жизненным трудностям и оказывать влияние на получение результата.

Мы изучали выраженность показателей профиля отношений у испытуемых студентов 1-го курса с высоким, со средним и низким уровнями жизнестойкости. Провели анализ средних значений: у испытуемых с высоким и со средним уровнями жизнестойкости наиболее высокие показатели были получены по профилю «Здоровая зависимость» (38,3 и 35,6 б.), показатель по профилю «Дисфункциональное отделение» составлял: 31, 5 и 33 б., наименьший показатель мы получили по профилю «Деструктивная сверхзависимость» (27 и 29,8 б.). Данные показатели можно интерпретировать как способность испытуемых респондентов с высоким и со средним уровнями жизнестойкости проявлять смешанные характеристики,

свойственные разным профилям. Однако, более выраженными являются следующие: внутреннее чувство безопасности и уверенность в своих возможностях. На основании данных личностных характеристик испытуемые способны устанавливать долговременные отношения с другими людьми, в которых проявляют гибкость, адаптивность и поведенческую вариативность. Они считают возможным для себя обращаться за помощью и поддержкой к другим людям, будучи убеждены, что такое обращение не является для них проявлением личностной слабости и неуспешности. Испытуемые со средним уровнем жизнестойкости допускают мысли о том, что близкие отношения с другими людьми для них могут быть опасными, то есть в таких отношениях, по их мнению, они могут «раствориться в других», «потерять себя».

У испытуемых с низким уровнем жизнестойкости были получены следующие показатели: по профилю «Деструктивная сверхзависимость» – 36,6 б., по профилю «Дисфункциональное отделение» составлял 34,5 б., по профилю «Здоровая зависимость» – 31,2 б. Результаты, полученные в нашем исследовании, дают основание нам полагать, что испытуемые, которые демонстрируют низкий уровень жизнестойкости, нуждаются в том, чтобы партнеры по общению их понимали, их принимали и эмоционально-положительно к ним относились. У них достаточно ригидное отношение к получению поддержки и помощи со стороны окружающих людей, они ощущают себя неуверенными в себе, слабыми и беспомощными.

Экспериментальное исследование показателей элементов межличностной зависимости у студентов 1-го курса с высоким, средним и низким уровнем жизнестойкости позволило нам получить данные: средние показатели по шкале – «Эмоциональная опора» – у студентов с высоким уровнем жизнестойкости составляет 38,5, со средним уровнем – 42,8, с низким уровнем – 49,8; средние показатели по шкале – «Неуверенность в себе» – у студентов с высоким уровнем жизнестойкости составляет 27,1, со средним уровнем – 32,3, с низким уровнем – 38,9; средние показатели по шкале – «Стремление к автономии» – у студентов с высоким уровнем жизнестойкости составляет 32,1, со средним уровнем – 31,3, с низким уровнем – 28,9; средние показатели по шкале – «Общая зависимость» – у студентов с высоким уровнем жизнестойкости составляет 41,1, со средним уровнем – 45,3, с низким уровнем – 58,2.

Итак, мы получили данные, свидетельствующие о том, что студенты 1-го курса с низким уровнем жизнестойкости в большей степени, чем студенты более высоких уровней жизнестойкости (высокий и средний), нуждаются в опеке, защите, понимании, принятии и советах окружающих людей, проявляют уступчивость и неуверенность в себе и, соответственно, являются более межличностно – зависимыми.

Важным этапом в нашей исследовательской работе было вычисление статистических различий между выраженностью элементов профиля отношений с одной стороны, а с другой стороны – выраженностью элементов межличностной зависимости у студентов с разным уровнем жизнестойкости.

Результаты статистических вычислений можно использовать для утверждения: выявлены статистически значимые различия по показателю профиля отношений «Здоровая зависимость» (U эмп. = 253; $Mx1=31,2$, $Mx2=35,6$, $Mx3=38,5$) (уровень значимости $p \leq 0,05$), а также определены статистически значимые различия на высоком уровне значимости $p \leq 0,01$ по шкалам межличностной зависимости: «Общее значение зависимости» (U эмп. = 192; $Mx1=57,6$, $Mx2=44,6$, $Mx3=39,3$), «Эмоциональная опора на других» (U эмп. = 246; $Mx1=50,1$, $Mx2=43,1$, $Mx3=39,4$), «Неуверенность в себе» (U эмп. = 199; $Mx1=38,3$, $Mx2=32,7$, $Mx3=29,3$).

На основании представленных данных можно с уверенностью характеризовать испытуемых студентов 1-го курса с высоким и со средним уровнем жизнестойкости как личностей, которые в контексте межличностных отношений с окружающими людьми проявляют гибкость, адаптивность и вариативность, которые позволяют им в различных жизненных ситуациях создавать и поддерживать долговременные связи со своими партнерами по общению с помощью различных средств. В случаях проблемных жизненных ситуациях они нуждаются в помощи.

Студенты 1-го курса с низким уровнем жизнестойкости в пространстве межличностных отношений представлены как личности, не способные проявлять гибкость, адаптивность и вариативность; они демонстрируют неуверенность в себе, тревожность и мнительность.

Корреляционный анализ связи между уровнем жизнестойкости и проявлениями межличностной зависимости, который мы предприняли в нашей работе, дает основание нам говорить о том, что такие связи выявлены: между высоким и средним уровнем жизнестойкости и шкалой межличностной зависимости «Здоровая зависимость» ($r=,338^*$; $p \leq 0,05$) (положительная связь); между высоким и средним уровнем жизнестойкости и такими показателями межличностной зависимости, как: «Деструктивная сверхзависимость» ($r=-,338^*$; $p \leq 0,05$), «Общее значение зависимости» ($r=-,515^{**}$; $p \leq 0,01$), «Неуверенность в себе» ($r=-,427^{**}$; $p \leq 0,01$) (отрицательная корреляционная связь). Отрицательная корреляционная связь выявлена между низким уровнем жизнестойкости и таким показателем межличностной зависимости, как: «Эмоциональная опора на других» ($r=-,454^*$; $p \leq 0,05$).

Выводы. Мы представили материал проведенного экспериментального психологического исследования связи жизнестойкости личности и межличностной зависимости. Феномен жизнестойкости – это актуальная тема для исследования. В современных условиях жизнедеятельности личность подвергается разрушительному воздействию многочисленных факторов. В нашем исследовании мы понимали «жизнестойкость» как возможности личности, включающие убеждения, представления, направленность, желания, благодаря которым личность способна преодолевать препятствия и добиваться поставленной цели.

Важно было определить те параметры личности, с которыми жизнестойкость может быть связана. В нашем исследовании таким параметром является межличностная зависимость.

Единицами измерения жизнестойкости в нашей работе являются: уровень (высокий, средний, низкий) и показатели элементов («Вовлеченность», «Контроль», «Принятие риска»); единицы измерения межличностной зависимости – это элементы: «Эмоциональная опора на других», «Неуверенность в себе», «Стремление к автономии», а также выраженность видов отношений с партнерами по общению: «Деструктивная сверхзависимость», «Дисфункциональное отделение», «Здоровая зависимость».

Общий вывод, который мы можем сделать, анализируя результаты, полученные в исследовании: чем выше уровень жизнестойкости личности, чем выше показатели «Вовлеченности», «Контроля и принятия риска», тем выше будет показатель «Здоровой зависимости» личности в контексте его межличностных отношений с окружающими людьми и ниже будут показатели «Деструктивной сверхзависимости», «Дисфункционального отделения». При высоком уровне жизнестойкости личность будет иметь высокую и адекватную самооценку.

Итак, можно утверждать, что уровень жизнестойкости личности определяет качество содержания межличностных отношений с окружающими людьми: чем выше уровень жизнестойкости личности, тем более выраженной является способность личности выстраивать долговременные отношения с окружающими людьми, в которых они проявляют гибкость, адаптивность и вариативность и в меньшей степени проявляются такие характеристики, как: неуверенность в себе, чувство беспомощности и выраженная зависимость в отношениях с другими людьми.

Литература:

1. Александрова, Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / [Л.А. Александрова]; под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Ясницкого // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – № 2 – С. 82-90
2. Каменский, П.И. Предикторы межличностной зависимости в близких отношениях: дис. ... канд. психол. наук / П.И. Каменский. – Кострома, 2020. – 154 с. – URL: https://ksu.edu.ru/files/NAUKA/Dissoveti/Kamenskiy_PI/Kamenskiy_avtoref.pdf
3. Книжникова, С.В. Структурно-функциональное описание жизнестойкости в аспекте суицидальной первенции / С.В. Книжникова // Материалы IV Всероссийской НПК «Феноменология и профилактика девиантного поведения». – Краснодар, 28-29 октября 2010. – С. 67-70
4. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
5. Мадди, С. Смыслообразование в процессах принятия решения / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – № 6. – С. 87-101. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9154104> (дата обращения 05.02.2023)
6. Маслоу, А. Мотивация и личность. 3-е изд. / А. Маслоу. – СПб, 2003. – 352 с.
7. Макушина, О.П. Методы психологического изучения девиантного поведения: Учебное пособие по специальности 020400 (030301) Психология для студентов 5 курса очной формы обучения и 6 курса очно-заочной формы обучения отделения психологи факультета философии и психологии / О.П. Макушина. – Воронеж, 2005. – 80 с.
8. Фомина, А.Н. Жизнестойкость личности: Монография. Изд. 2-е, перераб. и дополн. / А.Н. Фомина. – М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Московский пед. гос. ун-т". – Москва: МПГУ. – Прометей, 2023. – 317 с.

Психология

УДК 159,9

кандидат психологических наук, доцент Шукчус Любовь Витаутасовна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат психологических наук, доцент Ковтун Юлия Юрьевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

студентка Шамуралова Дарья Павловна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

СВЯЗЬ ЛЮБОВНОЙ ЗАВИСИМОСТИ И СКЛОННОСТИ К НАРУШЕНИЮ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕВУШЕК МОЛОДОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Исследование посвящено проблеме изучения связи уровня любовной зависимости и склонности к нарушению пищевого поведения у девушек молодого возраста. В исследовании приняли участие 148 девушек в возрасте от 18 до 28 лет. Авторы работы убедительно доказывают, что эмоциональная опора на других, неуверенность в себе как компоненты любовной зависимости оказывают значительное влияние на поведение личности, в частности, на проявления пищевого поведения, которые определяются как нарушения. Результаты проведенного исследования могут быть использованы для проведения профилактической и коррекционной работы психологов для того, чтобы любовные отношения и проявления пищевого поведения стали более гармоничными.

Ключевые слова: любовная зависимость, нарушение пищевого поведения, девушки молодого возраста.

Annotation. The study is devoted to the problem of studying the relationship between the level of love addiction and the tendency to eating disorders in young girls. The study involved 148 girls aged 18 to 28 years. The authors of the work convincingly prove that emotional reliance on others, self-doubt as components of love addiction have a significant impact on personal behavior, in particular, on manifestations of eating behavior, which are defined as disorders. The results of the conducted research can be used to carry out preventive and correctional work of psychologists in order to make love relationships and manifestations of eating behavior more harmonious.

Key words: love addiction, eating disorders, young girls.

Введение. В научном поле психологии тема исследования механизмов аддиктивного поведения всегда остается в центре внимания. Однако в общественном пространстве чаще принято говорить о химических зависимостях, в то время как социально – направленные аддикции представляют чем-то менее опасным.

П.И. Каменский, рассматривая межличностную зависимость, отмечает, что она представляет собой нехимический вид аддикции, связанный с построением отношений между людьми, и отражает поглощенность одного субъекта другим без способности к адекватной и объективной оценке другой личности [3].

Следующие авторы – Ц.П. Короленко, А.С. Кочарян, А.В. Котляров утверждали, что такое нарушение как любовная зависимость нередко приводит ко вторичным формам аддиктивного поведения [5, 6]. Более того, мы можем обратиться к исследованиям Всемирной организации здравоохранения, статистически доказывающим, что большое число суицидов совершается в связи с неумением девушек пережить острые чувства страсти по отношению к мужскому полу, расставанием с человеком, являющимся для них эмоциональной опорой [1].

Согласно мнению исследователей, люди, имеющие любовную зависимость, обладают неуверенностью в себе, низкой самооценкой, повышенной тревожностью, недостаточной дифференцированностью собственного «Я», неумением определить личные границы и границы другого человека, низким уровнем развитости коммуникативных навыков и навыков эмоциональной саморегуляции [4, 5, 6].

Подобные личностные характеристики можно наблюдать у личностей, часто у молодых девушек, которые проявляют выраженную склонность к нарушению пищевого поведения. Известно, что нарушение пищевого поведения возникает в том случае, когда личность относится к себе отрицательно [8].

Исследователь Н.О. Николаева отмечает, что молодые девушки, которые не соответствуют общепризнанным стандартам привлекательности, чувствуют неуверенность в отношениях с партнерами [7]. Как бы отвечая на вопрос о группе риска в отношении нарушения пищевого поведения, Е.Т. Соколова отмечает, что молодые девушки в возрасте от 12 до 24 лет составляют основную группу риска [9].

На сегодняшний день пища является не только базовой потребностью личности, но и выполняет социальные функции – в качестве успокоения во время воздействия стрессовых факторов, способа избегания решения проблем, сближения в компаниях и пр., что наполняет пищевое поведение психологическим арсеналом деятельности. Так, В.К. Тогулева в своем

исследовании обнаружила, что деструктивное пищевое поведение чаще является одним из дезадаптивных методов урегулирования конфликтов: при выборе способа разрешения конфликта такие личности выбирают такие способы, которые ведут к ухудшению оценки себя [10].

Также важно упомянуть работу М.И. Жижко, в которой автор утверждает, что при экстермальном и эмоциогенном типах нарушения пищевого поведения девушки имеют склонность к построению деструктивной созависимости в отношениях [2].

Исходя из выше сказанного, проблема связи любовной зависимости со склонностью к нарушению пищевого поведения у девушек молодого возраста является актуальной для изучения. Именно данной теме было посвящено исследование, предпринятое нами.

Изложение основного материала статьи. Согласно мнениям исследователей, любовная зависимость имеет следующие индикаторы: эмоциональная опора на других, неуверенность в себе, низкий уровень стремления к автономии, жертвенность, дисфункциональный тип воспитания в семейном анамнезе. Все эти «симптомы» наличия любовной зависимости безусловно связаны с проявлениями нарушения пищевого поведения личности.

Обзор существующих исследований по данной теме позволил выдвинуть гипотезу, заключающуюся в том, что существует связь между уровнем любовной зависимости и интенсивностью выраженности нарушения пищевого поведения у девушек: чем выше уровень выраженности любовной зависимости, тем выше интенсивность выраженности нарушения пищевого поведения. Психокоррекция любовной зависимости у девушек со склонностью к нарушению пищевого поведения будет способствовать снижению интенсивности нарушения пищевого поведения.

Цель исследования: выявить особенности связи любовной зависимости и интенсивности склонности к нарушению пищевого поведения у девушек молодого возраста. В состав диагностического портфеля вошли следующие методики: «Голландский опросник пищевого поведения (DEBQ)», оценивающий виды нарушений и определяющий их типологизацию, «Тест отношения к приему пищи (ЕАТ-26)», ориентированный на исследование общей выраженности склонности к РПП, «Тест – опросник межличностной зависимости» О.П. Макушиной, а также специально разработанная нами анкета, позволяющая дополнительно оценить выраженность нарушения пищевого поведения и любовной зависимости.

Нами были получены данные, иллюстрирующие особенности пищевого поведения респондентов: 77,2% опрошиваемых не имеют значительных проблем с питанием. Полученный высокий процент свидетельствует о том, что большая часть выборки имеет нормальное пищевое поведение и здоровые привычки в сфере приема пищи. Мы можем предположить, что эти девушки обладают развитыми навыками эмоциональной регуляции, что помогает им избежать нарушения пищевого поведения.

Однако, 22,8% участниц имеет высокую вероятность развития нарушения приема пищи, что является значительным показателем. Эти респонденты могут испытывать сложности в отношениях с едой, иметь нестабильные пищевые привычки, актуализируемые под влияние стрессовых факторов, что повышает их риски, связанные с психическим и физическим здоровьем. Представители данной группы опрошиваемых могут сталкиваться с высокими требованиями к их внешнему виду со стороны окружающих или самих себя, что приводит к использованию жестких диет и большого количества физической активности. Все это в свою очередь создает благоприятную почву для развития нарушения приема пищи.

Мы изучали выраженность типов нарушения пищевого поведения. Один из типов - эмоциогенное пищевое поведение, его средний балл – 2,8. Это указывает на умеренный уровень выраженности данной характеристики среди участников. Это может характеризовать группу как относительно сбалансированную в эмоциональной регуляции, хотя у некоторых участников, вероятно, присутствует соответствующая склонность.

Экстернальное пищевое поведение имеет средний балл 2,4. Низкие или умеренные значения по этой категории могут давать основание полагать, что участники, в целом, в меньшей степени подвержены влиянию внешних импульсов таких как: вкус, запах еды при желании приступить к еде.

Ограничительное пищевое поведение имеет самый высокий средний балл в 3,3, что указывает на относительно высокую выраженность среди участников. Как правило, эти девушки испытывают высокий уровень тревоги в связи с едой.

Далее нами были изучены особенности любовной зависимости у девушек нашей выборки. Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод, что наиболее проблемной областью для участниц эксперимента является неуверенность в себе, что при этом компенсируется высоким стремлением к автономии. Такая существенная двойственность может указывать на кризис автономности у участников исследования.

Самую многочисленную группу составили участники со средним уровнем любовной зависимости – 60,7% или 88 человек. Эти девушки могут строить гармоничные отношения с партнером, однако, при этом могут проявляться элементы заикленности на объекте любви.

Мы можем видеть, что почти четверть респондентов имеют проблемы в сфере любовной зависимости. Наиболее выраженным компонентом любовной зависимости для них является эмоциональная опора на других в комбинации с сильным стремлением к автономии.

Далее с целью исследовать особенности любовной зависимости у девушек, склонных к нарушению пищевого поведения, был проведен анализ различий между группами, имеющими существенную склонность к нарушению пищевого поведения и не имеющей таковой. Анализ был проведен с помощью метода U – Манна-Уитни, так как выборка имеет ненормальное распределение. Результаты представлены в таблице № 1.

Таблица 1

Показатели компонентов любовной зависимости у респондентов с разной степенью выраженности склонности к нарушению пищевого поведения

	Эмоциональная опора на других	Неуверенность в себе	Стремление к автономии	Межличностная зависимость
Нет проблем	46,2	35,5	32,4	49,3
Высокая склонность к НПП	52,9	39,6	34,4	58,1
U Манна-Уитни	1097,5	1223	1503	1269,5
Асимп. знач. (двухсторонняя)	0,000	0,003	0,103	0,006

Результаты, представленные в таблице, дают основание полагать, что участники с высокой вероятностью развития нарушения пищевого поведения имеют более выраженную потребность в опоре на других, неуверенность в себе и большую выраженность любовной зависимости в целом. Стремление к автономии статистически не имеет отличий в группах с разной склонностью к формированию нарушения пищевого поведения.

Далее, с целью уточнить связь между исследуемыми феноменами был проведен корреляционный анализ. Для этих целей был выбран метод t -Спирмена, так как выборка имеет ненормальное распределение. При рассмотрении взаимосвязи между эмоциональной опорой на других и различными типами пищевого поведения, наблюдается положительная корреляция с эмоциогенным ($r=0,313$, $p < 0,001$) и экстернальным пищевым поведением ($r=0,315$, $p < 0,001$). Это подтверждает, что девушки, которые больше полагаются на эмоциональную поддержку других, вероятно, имеют тенденцию переадаптироваться в ответ на эмоциональные переживания и внешние факторы. Положительная корреляция также обнаружена с ограничительным пищевым поведением ($r=0,441$, $p < 0,001$) и общей склонностью к нарушению пищевого поведения ($r=0,487$, $p < 0,001$).

Анализируя следующий компонент любовной зависимости – неуверенность в себе, мы наблюдаем положительные корреляции с эмоциогенным пищевым поведением ($r=0,164$, $p < 0,05$), ограничительным пищевым поведением ($r=0,240$, $p < 0,01$) и экстернальным пищевым поведением ($r=0,324$, $p < 0,001$), а также с общей склонностью к нарушению пищевого поведения ($r=0,487$, $p < 0,001$), что указывает на то, что девушки, испытывающие неуверенность в себе, больше склонны к нарушению пищевого поведения в целом.

Для стремления к автономии наблюдается очень слабая корреляция с эмоциогенным ($r=0,020$, $p=0,813$) и экстернальным пищевым поведением ($r=0,082$, $p=0,329$), а также низкий коэффициент корреляции ($r=0,028$, $p=0,735$) также наблюдается с ограничительным пищевым поведением. Вероятно, это говорит о том, что стремление к автономии не является ключевым фактором в изучаемой нами проблеме.

Любовная зависимость показывает положительную корреляцию с эмоциогенным ($r=0,269$, $p < 0,001$), экстернальным ($r=0,310$, $p < 0,001$), ограничительным ($r=0,392$, $p < 0,001$) и общей склонностью к нарушению пищевого поведения ($r=0,412$, $p < 0,001$). Эти результаты подтверждают, что девушки с высоким уровнем любовной зависимости более вероятно будут проявлять выраженную склонность к нарушению пищевого поведения.

Выводы. Мы провели исследовательскую работу на актуальную тему, чтобы выяснить, как связаны любовная зависимость и склонность к нарушению пищевого поведения у девушек молодого возраста.

Анализ результатов исследования склонности к нарушению пищевого поведения позволяет нам утверждать, что почти 23% молодых девушек характеризуются высокой вероятностью проявлений нарушения пищевого поведения. Это показатель не маленький. И речь идет об одном из видов человеческого поведения – пищевом поведении. В поведении проявляется содержание, сущность личности. Поведение охватывает действия, реакции, движения, процессы, поступки; оно связано с мотивацией, эмоциями, установками личности. Пищевое поведение связано с характеристиками, которые имеют отношение к еде: мотивы употребления пищи; эмоции, которые сопровождают прием пищи; способы приема пищи; объем употребления пищи и др. Выделенные характеристики, имеющие отношение к еде, связаны с состоянием удовлетворенности жизнью и общим благополучием, психологическим здоровьем личности.

В нашем исследовании почти 23% молодых девушек характеризуются выраженной склонностью к нарушению пищевого поведения. Нарушения пищевого поведения часто возникают в результате воздействия негативных социальных условий. В отношениях между людьми таким фактором является личность партнера и особенности его отношения к другим. При определенных условиях создается феномен любовной зависимости.

Результаты проведенного нами исследования дают основание утверждать, что любовная зависимость и склонность к нарушению пищевого поведения связаны. Среди элементов любовной зависимости, имеющих особое значение для развития склонности к нарушению пищевого поведения, можно выделить: неуверенность в себе и потребность в эмоциональной опоре на других.

Проведенные нами необходимые психодиагностические процедуры и математические статистические вычисления позволяют думать, что развитие положительной и адекватной самооценки, позитивного самоотношения и эмоциональной саморегуляции позволят снизить проявления склонности личности к нарушению пищевого поведения.

Литература:

1. Всемирная Организация Здравоохранения. Профилактика самоубийств. Руководство для учителей и других работников школ. – Одесский Национальный Университет имени И.И. Мечникова, 2004. – 25 с. – URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1737188588&tid=ru&lang=ru&name=prevenciya_samoubiystv.pdf
2. Жижко, М.И. Взаимосвязь созависимых отношений с феноменом психогенного переадаптирования / М.И. Жижко // Молодой ученый, 2022. – № 22(417). – С. 649-652
3. Каменский, П.И. Сопряженность специфики межличностной зависимости и субъективного благополучия во взрослости / П.И. Каменский // Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2019. – № 2. – 41 с.
4. Келина, М.Ю. Алекситимия и ее связь с пищевыми установками в неклинической популяции девушек подросткового и юношеского возраста / М.Ю. Келина, Т.А. Мешкова // Клиническая и специальная психология, 2012. – № 2. – С. 77-82
5. Короленко, Ц.П. Психосоциальная аддиктология / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – М.: Олсib, 2011. – 251 с.
6. Кочарян, Г.С. Сексуальные дисфункции и паттерны поведения: современный анализ проблемы / Г.С. Кочарян. – Сексология и сексопатология, 2005. – № 4. – С. 20-33
7. Николаева, Н.О. История и современное состояние исследований нарушений пищевого поведения (культурные и психологические аспекты) / Н.О. Николаева // Клиническая и специальная психология. – 2012. – № 1. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18049243>
8. Палмер, Б. Нарушения питания. Все, что нужно знать / Б. Палмер. – М.: МАСТ, 2006. – 80 с.
9. Соколова, Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т. Соколова. – Москва: издательство МГУ, 1989. – 156 с.
10. Тогулева, В.К. Современные методы коррекции избирательного пищевого поведения у детей с диагнозом РАС / В.К. Тогулева // Аутизм и нарушения развития, 2018. – № 4. – С. 21-27

УДК 159.9.072.43

доктор педагогических наук, доцент Югова Елена Анатольевна

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург);

доктор педагогических наук, профессор Галагузова Юлия Николаевна

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург);

кандидат психологических наук, доцент Водяха Юлия Евгеньевна

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ НА ПЕРВОМ КУРСЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению психофизиологических предикторов формирования жизнестойкости у студентов, поступивших на первый курс высшего учебного заведения. Целью работы является комплексный анализ психофизиологических предикторов формирования жизнестойкости на основе исследования стрессоустойчивости, работоспособности и внимания. Проведен поиск и оценка изучаемых показателей. Использовались как психологические, так и педагогические методы исследования. Отмечено, что адаптация к новым условиям обучения в высшей школе представляет собой стрессовый период, в котором жизнестойкость играет ключевую роль в успешной интеграции и психологическом благополучии. Актуальность и своевременность данной статьи обусловлены тем, что современная психологическая наука и практика уделяют особое внимание вопросам жизнестойкости студентов. Показано, что в основе ее формирования лежат определенные психофизиологические предикторы, понимание которых позволит оптимизировать исследуемый процесс. В статье уделяется внимание вопросам, связанным с механизмами, лежащими в основе формирования жизнестойкости обучающихся, находящимся в процессе адаптации к новым условиям. Представленное исследование позволит разработать эффективные методы поддержки и профилактики, направленные на повышение психологического благополучия и академической успешности студентов первого курса. Результаты могут лечь в основу разработки программ поддержки, способствующих развитию адаптационных возможностей обучающихся.

Ключевые слова: жизнестойкость, психофизиологические предикторы, студенты, высшие учебные заведения, работоспособность, стрессоустойчивость.

Annotation. The article is devoted to the study of psychophysiological predictors of the formation of resilience in students enrolled in the first year of higher education. The purpose of the work is a comprehensive analysis of the psychophysiological predictors of the formation of resilience based on the study of stress tolerance, performance and attention. The search and evaluation of the studied indicators were carried out. Both psychological and pedagogical research methods were used. It is noted that adaptation to the new conditions of higher education is a stressful period in which resilience plays a key role in successful integration and psychological well-being. The relevance and timeliness of this article is due to the fact that modern psychological science and practice pay special attention to the issues of student resilience. It is shown that its formation is based on certain psychophysiological predictors, the understanding of which will optimize the process under study. The article focuses on issues related to the mechanisms underlying the formation of resilience of students who are in the process of adapting to new conditions. The presented research will make it possible to develop effective methods of support and prevention aimed at improving the psychological well-being and academic success of first-year students. The results can form the basis for the development of support programs that promote the development of adaptive capabilities of students.

Key words: resilience, psychophysiological predictors, students, higher education institutions, efficiency, stress tolerance.

Введение. Переход от школьной системы обучения к вузовской очень часто сопровождается рядом трудностей, как в социальной сфере, так и в академическом плане. Этот процесс подробно описан многими исследователями в области психологии, педагогики, психофизиологии и медицины. Переход от школьной жизни к обучению в университете представляет собой значительный стресс для молодых людей. Новый распорядок дня, повышенные академические требования, необходимость строить новые социальные связи – все это может привести к чувству тревоги, неуверенности и снижению мотивации. В этих условиях жизнестойкость становится ключевым ресурсом, позволяющим студентам успешно справляться с трудностями и адаптироваться к новым условиям [2, С. 267]. Жизнестойкость, включающая в себя такие компоненты как вовлеченность, контроль и принятие риска, позволяет индивиду не только противостоять негативным воздействиям, но и использовать их для личностного роста [5; 7]. В связи с этим, возникает необходимость в выявлении психофизиологических предикторов, которые могут предсказывать формирование жизнестойкости у студентов на ранних этапах обучения. Понимание механизмов, лежащих в основе формирования жизнестойкости, позволит разработать эффективные методы поддержки и профилактики, направленные на повышение психологического благополучия и академической успешности студентов первого курса.

Изложение основного материала статьи. Анализ совокупности исследований последних лет по формированию жизнестойкости студентов вуза показывает, что «для того чтобы будущий специалист смог самореализоваться в своей деятельности, необходимо быть готовым к постоянному самоизменению, иметь внутреннюю личностную ответственность за собственное здоровье, обладать способностью жить в согласии с самим собой, знать приемы самовосстановления, уметь преодолевать нежелательные состояния, уметь восстанавливать свою работоспособность, устранять последствия профессионального утомления, предупреждать возможные личностные деформации в своей профессиональной деятельности, исключить из своей жизни саморазрушающиеся стратегии поведения» [9, С. 278]. Поэтому формирование жизнестойкости у обучающихся остается важной воспитательной задачей, решение которой позволит облегчить процесс обучения в высшем учебном.

Жизнестойкость «характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности, дает возможность признать длительный стресс, а не отрицать его». В ряде случаев позволяет человеку «устойчиво выдерживать давление стрессовой ситуации, в некоторых случаях даже извлекать из него пользу» [1; 9; 10]. В нашей жизнедеятельности мы часто зависим от внешних обстоятельств и имея высокую жизнестойкость потенциал адаптации возрастает. Вышесказанное позволяет рассматривать жизнестойкость как ресурс устойчивости к стрессам. Таким образом, «это не только физическая выносливость человека, но и нравственная категория, определяющая способ взаимодействия человека с миром». Ряд авторов считает, что «образовательная среда является многоуровневой системой отношений и от ее участников требуются немалые усилия по переработке и переживанию большого количества разнообразной информации» [3; 8]. Исходя из вышесказанного отметим, что образовательная деятельность, при имеющихся функциональных нагрузках, высоковероятно приводит к дистрессовому состоянию. Поэтому формирование жизнестойкости первокурсников, это значимый процесс для сохранения и укрепления в

том числе и их индивидуального здоровья. Для его реализации необходим поиск психофизиологических предикторов жизнестойкости, обеспечивающих эффективность подобной психолого-педагогической деятельности.

При формировании жизнестойкости, в том числе и у студентов первого курса необходимо обращать внимание на, так называемые, психофизиологические предикторы. Под психофизиологическими предикторами при формировании жизнестойкости мы понимаем такие «психофизиологические показатели организма, которые обеспечивают успешность адаптации и эффективной деятельности студента при обучении в высшем учебном заведении». В частности, к психофизиологическим предикторам относятся: самоконтроль, саморегуляция, стрессоустойчивость, работоспособность, внимание и т.д.

Целью данного исследования является комплексный анализ психофизиологических предикторов формирования жизнестойкости у студентов на основе исследования стрессоустойчивости, работоспособности и внимания.

В работе применялись психологические методы: опросник для оценки стрессоустойчивости, опросник оценки работоспособности и концентрации внимания. Педагогические методы: наблюдение за поведением студентов в учебных ситуациях: наблюдение за их активностью на занятиях, взаимодействием с преподавателями и одноклассниками. Интервью с преподавателями: для получения информации об академической успеваемости студентов, их активности, уровне ответственности и адаптации к учебным требованиям.

Описание результатов. В исследовании приняли участие 112 студентов первого курса (63 девушки и 49 юношей) в возрасте от 17 до 19 лет, обучающихся в педагогическом университете. Критериями включения были: отсутствие диагностированных психических расстройств, согласие на участие в исследовании и обучение на первом курсе очной формы.

В качестве психофизиологических предикторов жизнестойкости нами были проанализированы стрессоустойчивость, работоспособность и внимание. Данные показатели в варианте нормы свидетельствуют о достаточной жизнестойкости студентов первокурсников и их способности легче адаптироваться при переходе к вузовской системе обучения.

Стрессоустойчивость определялась при помощи пробы «арифметический счет» [6, С. 41]. Данная проба позволяет определить стрессоустойчивость организма по показателям сердечно-сосудистой системы. У испытуемого «измеряют частоту сердечных сокращений в состоянии покоя, затем ему предлагают максимально быстро и с минимальным количеством ошибок отнимать по целому нечетному числу из любого трехзначного числа и назвать результат за 30 секунд» [6, с.41]. Испытуемому предлагается 12-15 примеров для устного счета. Повторная фиксация частоты сердечных сокращений производится сразу после пробы. Увеличение пульса более, чем на 30% свидетельствует о снижении стрессоустойчивости организма (Таблица 1).

Таблица 1

Показатели стрессоустойчивости студентов

Виды стрессоустойчивости	Результат, %
Хорошая стрессоустойчивость	48%
Сниженная стрессоустойчивость	52%

Таким образом, результаты показывают, что у более половины студентов фиксируется снижение стрессоустойчивости по показателям сердечно-сосудистой системы. Возможными последствиями может являться состояние дистресса, при котором в возбуждение, связанное с эмоциями, вовлекаются внутренние органы, и если у человека имеется предрасположенность к определенному заболеванию в том или ином органе, то в условиях дистресса оно проявится с высокой долей вероятности. Соответственно, все описываемые процессы в свою очередь потенциально снижают и жизнестойкость организма.

Оценка работоспособности проводилась при помощи методики «Счет по Крепелину» [4, С. 92]. обследуемому дают бланк таблицы Крепелина со следующей инструкцией: «на бланке напечатаны ряды цифр. Задача испытуемого – складывать пары цифр, напечатанных одна под другой. Результат сложения записывают под ними. Старайтесь работать быстро и не допускать ошибок. Время проведения эксперимента может колебаться от 3 до 10 минут (в зависимости от возраста и целей исследования)». Мы предлагали время 5 минут. На наш взгляд, это являлось оптимальным временем для определения работоспособности в середине дня, учитывая, что максимальная работоспособность отмечается у большинства людей в первой половине дня (жаворонки и аритмики). И в вечернее время у «сов».

При подсчете результатов выделяют пять вариантов проявления работоспособности. Если показатель расчетов приближается к 1, то утомление почти не происходит, что является показателем высокой работоспособности; при большой разнице в выполнении строк определяется трудновключаемость в процесс работы; увеличение ошибок к концу работы свидетельствует о быстрой утомляемости. Если ошибки не нарастают, а колеблются отмечается колебание внимания; если к концу выполнения задания ошибки практически исчезают, то отмечается хорошая вработываемость (Таблица 2).

Таблица 2

Оценка работоспособности студентов

Варианты проявления работоспособности	Результаты, %
Высокая работоспособность	19%
Трудновключаемость в работу	27%
Быстрая утомляемость	16%
Колебание внимания	18%
Хорошая вработываемость	20%

Из результатов исследования видно, что высокой работоспособностью обладают 19% опрошенных; 27% студентов имеют трудновключаемость в процесс работы; 16% респондентов показывают быструю утомляемость; 18% – колебание внимания и 20% обучающихся имеют хорошую вработываемость. Таким образом, около 40% первокурсников имеют показатели хорошей работоспособности (это студенты с высокой работоспособностью и хорошей вработываемостью). Учитывая, что работоспособность характеризуется как возможность выполнения длительной работы на достаточном уровне эффективности в течение определенного времени, можно говорить о ней, как о психофизиологическом предикторе

жизнестойкости, так как от нее зависит режим учебной деятельности студента, его адаптация к умственным и физическим нагрузкам. Безусловно, что показатель является лабильным в течение суток и зависит от внутренних и внешних факторов, действующих на студента: физиологических, физических, психических.

В процессе бесед с респондентами авторы отмечают, что у студентов, показавших высокие результаты проявления работоспособности и хорошей вработываемости, субъективно чаще проявляется хорошее настроение, желание работать в команде на практических и семинарских занятиях, позитивная реакция на замечания преподавателя по поводу допущенных ошибок, стремление их исправить. Студенты с низкой работоспособностью и колебанием внимания чаще проявляют раздражительность, пытаются быстрее и неосознанно исправить замечания преподавателя после неправильно выполненной работы. Они чаще опаздывают на занятия, испытывают соматическую слабость (недосып, головные боли). Обучающиеся с высокой стрессоустойчивостью и хорошей работоспособностью чаще других участвуют и во внеурочных мероприятиях, являются активными членами студенческих объединений, что повышает их жизнестойкость и позволяет более успешно адаптироваться к новым условиям обучения.

Выводы. Полученные результаты показывают, что исследуемые психофизиологические показатели, достаточно активно влияют на формирование жизнестойкости у студентов первого курса, являясь ее предикторами. Выделенные характеристики подвержены коррекции, что в свою очередь дает потенциал развития и жизнестойкости организма. В плане профилактики и повышения стрессоустойчивости по показателям сердечно-сосудистой системы в первую очередь рекомендуются мероприятия по укреплению тонуса сердечной мышцы и сосудов. Это посещение занятий по физической культуре, соответствующие возрастным показателям и состоянию здоровья кардионагрузки, занятия в спортивных секциях. Учитывая, что сосудистая система обеспечивает кислородом и питательными веществами весь организм, то от ее качественной работы зависит и мозговое кровоснабжение, это в свою очередь обеспечивает качественную работу нейронов головного мозга и как следствие интеллектуальные функции. Хороший функционал сердечно-сосудистой системы обеспечит высокие показатели по устойчивости к стрессу и укреплению работоспособности организма, увеличит возможность формирования жизнестойкости первокурсников. Организация работы по профилактике утомляемости и поддержанию работоспособности заключается в рациональной организации бюджета времени студентов, грамотного распределения умственной и физической нагрузки.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ психологической поддержке для студентов, имеющих низкий уровень жизнестойкости, внедрения тренингов по управлению стрессом, направленных на снижение тревожности и повышение саморегуляции. Для поддержания оптимального уровня нейромедиаторов рекомендуется создание программ поддержания индивидуального здоровья (рекомендации по ведению здорового образа жизни). Необходимо отметить, что данное исследование проводилось на ограниченной выборке, что может ограничить обобщение полученных результатов на другие выборки. В исследовании не учитывались все возможные психофизиологические предикторы, влияющие на жизнестойкость.

Проведенное исследование позволило выявить ряд психофизиологических предикторов формирования жизнестойкости у студентов первого курса. Полученные данные подчеркивают важность комплексного подхода к пониманию формирования жизнестойкости. В будущем, необходимо продолжать исследования в этой области, с целью разработки более эффективных методов поддержки студентов на начальных этапах обучения в университете.

Литература:

1. Kurmanova, A.I. Stress tolerance and features of student self-regulation during the pandemic period / A.I. Kurmanova, B.Sh. Baizhumanova // Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series. – 2023. – № 1(142). – P. 353-360
2. Maddi, S.R. Hardiness and Mental Health / S.R. Maddi, D.M. Khoshaba // Journal of Personality Assessment, 1994. – № 63(2). – P. 265-274
3. Дворцова, Е.В. Эмоциональный интеллект и стрессоустойчивость как факторы профессионального выгорания сотрудников правоохранительных органов / Е.В. Дворцова // Теория и практика социогуманитарных наук. – 2022. – № 1(17). – С. 67-74
4. Михайлов, Б.В. Методики экспериментально-психологического исследования соматических больных / Б.В. Михайлов. – Харьков: Прапор, 2002. – 128 с.
5. Сараева, Н.М. Обоснование модели жизнеспособности человека: экпсихологический подход / Н.М. Сараева // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 5. – С. 161-169
6. Селивестова Г.П. Практикум по курсу валеологии / Г.П. Селивестова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. Университета, 2002. – 116 с.
7. Суханов, А.А. Эмпирический анализ жизнестойкости молодёжного населения, проживающего на экологически неблагополучных территориях / А.А. Суханов // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 3. – С. 32-38
8. Шварева, Е.В. Жизнестойкость как психологическая характеристика участников современной образовательной среды / Е.В. Шварева // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 180-185
9. Югова, Е.А. К вопросу о формировании языковой картины мира здорового человека в процессе обучения в вузе / Е.А. Югова, М.А. Югова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64(2). – С. 278-283
10. Югова, Е.А. Проблемы формирования профессионального здоровья выпускников педагогических вузов / Е.А. Югова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 102-104

УДК 159.9

преподаватель Якушев Михаил Петрович

Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования

«Кировский институт повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Киров);

начальник кафедры, кандидат педагогических наук Личутина Марина Геннадьевна

Федеральное казенное учреждение дополнительного профессионального образования

«Кировский институт повышения квалификации работников Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Киров)

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ АНТИЦИПАЦИИ У СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В статье изложен анализ теоретических подходов к понятийному аппарату явлений прогнозирования и антиципации. Так же рассматривается различная вариативность терминологии явления антиципации, в связи с приобретением новых свойств и возникновением новых словообразований. Новизна темы заключается в поиске способов развития антиципации у сотрудников УИС, для предотвращения чрезвычайных происшествий на службе в уголовно-исполнительной системе и подготовке сотрудников к действиям в осложненной обстановке. В статье рассматривается феномен «антиципации» у сотрудников УИС, ее психологические особенности развития в процессе повышения квалификации.

Ключевые слова: «антиципация», «предупредительная деятельность», «прогнозирование», «развитие», «пространственно-временное упреждение», «предвосхищение», «опережение», «экспектация».

Annotation. The article presents an analysis of theoretical approaches to the conceptual framework of forecasting and anticipation phenomena. The various variations in the terminology of the anticipation phenomenon are also considered, in connection with the acquisition of new properties and the emergence of new word formations. The novelty of the topic lies in the search for ways to develop anticipation among prison staff, to prevent emergencies in the service of the penitentiary system and to prepare employees for actions in a complicated situation. The article examines the phenomenon of "anticipation" among employees of the management system, its psychological features of development in the process of professional development.

Key words: "anticipazione", «aggiornamento», «attività precauzionale», «previsione», «sviluppo», «anticipazione spazio-temporale», «anticipazione», «anticipazione», «esposizione».

Введение. Антиципация в уголовно-исполнительной системе представляет собой важный аспект, так как позволяет заранее предвидеть возможные проблемы и их последствия.

Антиципация, как психологический феномен, содержит все аспекты жизнедеятельности человека, по своей сути антиципация является неотъемлемым звеном любого психического процесса.

Антиципация может выступать и как возможность мыслительной деятельности индивида, которая направлена на поиск возможных вариантов разрешения проблемной ситуации. И наконец, антиципацию это способность организма подготовиться к определенному событию, до момента его возникновения.

Изложение основного материала статьи. Антиципация, как термин определен В. Вундтом в XIX веке. Он предполагал, что антиципация возникает в результате взаимодействия элементов психического таких, например, как память, восприятие, мышление, но при непосредственном воздействии на этот синтез «творческих» производных [1].

Отечественные психологи Б.Ф. Ломов и Е.Н. Сурков считали, что антиципация позволяет индивиду «действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий».

Таким образом, важность сохранения прошлого опыта в ходе жизнедеятельности человека, его накопление и систематизация дает возможность индивиду развивать прогнозирование будущих событий, т.е. развивать антиципацию» [2].

Проблема антиципации охватывает все сферы психологической науки. При изучении любого явления, любого механизма поведения человека неизбежно встает вопрос об антиципации, предвосхищении, прогнозировании, опережении, экспектации. Вероятностное прогнозирование обобщает то, что известно о будущих событиях или мнения о них. Вероятностные прогнозы присваивают вероятность каждому из ряда различных исходов, и полный набор вероятностей представляет собой вероятностный прогноз. Вероятностное прогнозирование – это разновидность вероятностной классификации.

Пример связанный с животными, птицами, рыбами, которые чувствуя изменения в окружающей среде заранее, прячутся в гнезда, норы, уплывают на глубину [3].

В связи, с чем при теоретических и практических разработках большой вклад внесли исследования, проводимых на животных, где изучалось их поведение. В этой связи нельзя не отметить великого русского физиолога И.П. Павлова, который ввел термин «предупредительная деятельность» [5].

Под этим термином ученый объяснял поведение животных, которое «улавливает» сигналы окружающей среды о предстоящих событиях внешнего мира. И.П. Павлов писал: «Эта особенность условного рефлекса является наиболее решающим и определяющим биологическим фактором. Именно потому, что животные имеют возможность по сигналу подготовиться к предстоящим последовательно развивающимся событиям, возможна прогрессивная эволюция».

Дальнейшая разработка Павловской «предупредительной деятельности» в процессе онтогенеза человека позволили П.К. Анохину создать важную концепцию теории функциональных систем, которая позволяет переходить к исследованию «целесообразных» поведенческих актов. В своей теории Анохин рассматривает процессы антиципации как результат взаимодействия всех функциональных систем, где проявляется слаженность систем и мозга как интегрирующая система, которая координирует и контролирует всего организменного функционального ансамбля, предупреждая всякого рода ошибки и совершение действий, не соответствующих поставленной цели. Об этом ученый пишет следующее «...универсальным принципом приспособления всех форм живого к условиям окружающего мира является опережающее отражение последовательно и повторно развивающихся событий внешнего мира, «предупредительное» приспособление к предстоящим изменениям внешних условий или в широком смысле – формирование подготовительных изменений для будущих событий».

Понимание и важность процессов антиципации отмечена и в работах нашего отечественного психофизиолога и физиолога Н.А. Бернштейна.

Антиципация, независимо от того, рассматривается ли она как стратегия или явление, привлекает все больше внимания, в том числе, и исследователей-интерпретаторов. Разные ученые, которые делают антиципацию основной темой своих работ, придерживаются разных взглядов на определение антиципации в интерпретации.

Вольфрам Вильсс и Удо Йорг определяют антиципацию как предсказание и интерпретацию единиц исходного текста до их фактического произнесения (Йорг, 1995:3). Кроме того, известный российский теоретик интерпретации Гелли Чернов сформулировал свое собственное определение антиципации, которое он называет «вероятностным предсказанием» и определяет его как предсказание вербальной и семантической структуры устного сообщения в процессе передачи. В то время как в замечаниях Фреда Ван Безиена антиципация упоминается как «синхронное производство переводчиком составляющей (слова или группы слов) на целевом языке до того, как говорящий произнес соответствующую составляющую на исходном языке» (1992:1).

В спортивной и спортивной психологии антиципация относится к способности быстро и точно предсказывать результат действия противника. Опытные спортсмены используют телесные сигналы для предвосхищения результатов на более ранних этапах последовательности действий, чем неопытные спортсмены, что дает им больше времени для выполнения соответствующей реакции в ограниченных по времени задачах.

Например, теннисист может наблюдать за игроком соперника, выполняющим подачу, но в момент контакта с ракеткой зрение закрыто, и принимающий должен предсказать направление подачи. Опытные спортсмены в самых разных видах спорта показывают лучшие результаты, чем менее опытные исполнители в этих тестах, включая теннис, вратарей в футболе, сквош и отбивание в бейсболе и крикете. Оклюзия достигается в лаборатории с использованием отредактированных видеоматериалов или в полевых условиях с использованием жидкокристаллических очков, которые быстро и выборочно закрывают зрение.

Исследователи зарубежных стран серьезное внимание уделяли вопросам прогнозирования возникающих угроз преступности. Это в основном потому, что прогнозирование/ожидание преступности и страх перед преступностью являются областями, где многие переменные действуют вместе, и, как правило, трудно отнести одну переменную к другой, поскольку проверяемые гипотезы могут быть неуловимыми из-за многогранной структуры доступных конструкций и непрерывного взаимодействия между рассматриваемыми переменными.

Когда рассматривается другой инструмент снижения и предотвращения преступности, анализ преступности, кажется, что он основан на систематическом анализе преступности и преступников. Поскольку этот анализ основан на описательных и экспериментальных исследованиях, где многогранные конструкции и многоуровневые переменные не так распространены, эта область более подвержена исследованиям, чем другие. Вот почему многие полицейские учреждения за рубежом тратят много времени на исследования систем и программ анализа преступности, которые, как ожидается, будут быстрыми и эффективными решениями для предотвращения преступности.

Научный интерес к проблеме развития антиципации у сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) обусловлен необходимостью своевременного, качественного и эффективного выполнения поставленных задач в ходе реализации ключевых направлений профессиональной деятельности.

Предупредительная деятельность играет важную роль в обществе, поскольку позволяет снизить риск возникновения чрезвычайных ситуаций и уменьшить их негативные последствия. Она включает в себя прогнозирование возможных угроз и опасностей, а также разработку планов и стратегий их предотвращения.

Основной целью предупредительной деятельности в уголовно-исполнительной системе является повышение общественной безопасности и благополучия. Для ее успешной реализации необходимо осуществлять постоянный мониторинг и анализ ситуации, развивать и совершенствовать систему предупреждения и реагирования на различные угрозы.

Таким образом, предупредительная деятельность в уголовно-исполнительной системе играет ключевую роль в обеспечении безопасности и защите интересов общества. Ее эффективность зависит от комплексного подхода и совместных усилий всех участников процесса [6]. Способность предвидения в сложных условиях значительно улучшает устойчивость обществ, сталкивающихся с угрозами глобального распространения институтов, агентов и силы, выражая неуверенность в себе посредством упреждающих процессов.

Одной из основных целей концепции УИС на период до 2030 года [4] является повышение эффективности УИС, предусматривающее совершенствование организации ее деятельности, оптимизацию учреждений, обеспечение безопасности, развитие производства и формирование высокомотивированного и профессионального кадрового потенциала.

С учетом развития УИС и возрастающей потребности в высококвалифицированных кадрах возникает необходимость в исследовании особенностей развития антиципации служебной деятельности у сотрудников в процессе повышения квалификации как прогностической способности. В самом общем виде, антиципацию определяют, как индивидуально-психологическую способность личности предвосхищать события, которые могут произойти в будущем, выступающую предпосылкой успешного выполнения любой деятельности.

Процесс повышения квалификации сотрудников УИС как подсистемы непрерывного образования направлен на решение практических задач в сфере развития человеческих ресурсов. Доступность профессионального образования позволяет сотрудникам получать актуальные знания и навыки, способствующие качественному выполнению служебных задач.

Научно доказано, что становление способностей человека опосредовано как природными предпосылками, так и прижизненными условиями. Результаты экспериментальных исследований психологов показывают, что недостаточный уровень прогнозирования служебной деятельности у сотрудников УИС приводит к чрезвычайным происшествиям, суицидам, членовредительствам, конфликтам среди осужденных, массовым беспорядкам и захвату заложников. Это представляет огромную проблему, требующую дальнейшего научного изучения [4].

Выводы. Антиципация в уголовно-исполнительной системе играет важную роль в работе с осужденными. В контексте уголовно-исполнительной системы антиципация помогает специалистам исходить из потенциальных рисков и на основе этого строить свою работу с осужденными.

Значение антиципации заключается в том, что она позволяет учесть различные сценарии развития событий и грамотно подготовиться к ним заранее. В работе с осужденными это особенно важно, так как позволяет предотвратить возможные инциденты и конфликты, обеспечивая безопасность как для самого осужденного, так и для сотрудников учреждения.

Преимущества использования антиципации в уголовно-исполнительной системе очевидны.

Во-первых, это повышает эффективность работы с осужденными, так как специалисты готовы к различным сценариям и могут оперативно реагировать на изменения.

Во-вторых, антиципация способствует созданию более благоприятной атмосферы в учреждении, где осужденные чувствуют себя понимаемыми и поддержанными.

Примеры успешной практики антиципации в работе с осужденными можно найти во многих уголовно-исполнительных учреждениях. Например, разработка плана взаимодействия с осужденными в случае возникновения конфликтной ситуации заранее позволяет минимизировать риски и предотвратить насилие. Такой подход не только способствует безопасности, но и способен изменить отношение осужденных к системе исправительных учреждений.

Литература:

1. Ахметзянова, А.И. Теоретический анализ представлений о развитии антиципирующей функции психического отражения / А.И. Ахметзянова // Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 3. – С. 233-249. – EDN UDQHF
2. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. – Москва: Наука, 1980. – 280 с.
3. Менделевич, В.Д. Антиципационная состоятельность в структуре личности подростков с девиациями в поведении / В.Д. Менделевич, Э.В. Макаричева // Конгресс по детской психиатрии: Материалы конгресса. – М., 2002.
4. Российская Федерация. Распоряжения Правительства РФ «О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года» № 1138-р [от 29.04.2021 (ред. от 27.05.2023)]
5. Павлов, И.П. Условный рефлекс / [И.П. Павлов]; под ред. М.Г. Ярошевского // Мозг и психика. – М.: Издательство «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 320 с.
6. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
7. Фейгенберг, И.М. Видеть, предвидеть, действовать / И.М. Фейгенберг. – М., 1986. – 320 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абрамова Ольга Владимировна	ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)	4
Акимова Ирина Викторовна Крюков Дмитрий Владимирович Титова Елена Ивановна	МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В РАМКАХ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	6
Алирзаева Индира Бабаевна	ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ СЕНСОРНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД	10
Алфимова Ирина Михайловна Рубанова Лариса Михайловна	СОВРЕМЕННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЩЕСТВЕННАЯ ЦЕННОСТЬ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ	13
Артамонова Алина Альбертовна Кудрявцева Марина Геннадьевна Марданшина Римма Марселевна	ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	16
Артемяева Светлана Вадимовна Курьякова Татьяна Сергеевна	ЗАДАЧИ НА БАНКОВСКИЕ ВКЛАДЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКА	19
Ахметшина Ирина Анатольевна	ВОВЛЕЧЁННОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В МОЛОДЁЖНЫЕ СУБКУЛЬТУРЫ	23
Ачмизова Светлана Якубовна Девтерова Зурета Руслановна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	27
Бакиева Ольга Афанасьевна Ильичева Карина Андреевна	РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ФАНТАЗИЙНОЙ КОМПОЗИЦИИ	30
Барышников Сергей Васильевич	ЭКОЛОГИЯ И ФИЗИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕДВУЗЕ	34
Бахлова Наталья Анатольевна Жукова Надежда Геннадьевна Князева Кристина Витальевна	ПРИЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «АРХИТЕКТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ»	36
Бежану Татьяна Вячеславовна Зонова Светлана Алексеевна Маркова Светлана Иосифовна	ВНЕАУДИТОРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	41
Белова Светлана Владимировна Дензенов Алексей Петрович Чильгиров Бата Бадмаевич	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ЗНАНИЯ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ВОЙНЫ	44
Благонравова Марина Александровна	ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: РАБОТА НАД ОШИБКАМИ	47
Богданцев Андрей Сергеевич Петрова Симона Израильевна	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН: ПЕТЕРБУРГСКИЙ ВЕКТОР	50
Брутова Марина Алексеевна Буторина Анастасия Николаевна Малыхина Елена Владимировна	КУРСОВОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВСЕХ УРОВНЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ БАКАЛАВРИАТА К МАГИСТРАТУРЕ	52
Володина Ольга Васильевна	ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИРОДА МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ	55
Воробчикова Елизавета Олеговна	ЦИФРОВИЗАЦИЯ КАК КЛЮЧЕВОЕ УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ	58
Воронина Дарья Константиновна Цветкова Светлана Евгеньевна Войнова Анна Владимировна	АВТОМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ПОЛЕЗНЫЕ ФУНКЦИИ И ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ УГРОЗЫ	61

Гвильдис Татьяна Юрьевна Николашкина Виолета Евгеньевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСТОРИЧЕСКИЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИИ	64
Григорьева Ирина Александровна	ВКЛЮЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	67
Гришина Юлия Викторовна Калинина Евгения Сергеевна Гринева Елена Александровна	УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ НАСТАВНИЧЕСТВА	70
Груздова Ольга Геннадьевна Щербакова Наталья Евгеньевна	К ВОПРОСУ О НЕПРЕРЫВНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ (ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМ. В.Г. БЕЛИНСКОГО ПЕНЗЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)	74
Дашдамирова Ирина Валерьевна Шукаева Елена Михайловна	ЛИЧНОСТНЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ФГБОУ ВО «СМОЛЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ СПОРТА»)	77
Дедюкина Марфа Ивановна Тарасова Светлана Анатольевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ДОО: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	79
Дорошенко Татьяна Николаевна	РОССИЙСКАЯ СЕМЬЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ	83
Дубцова Марина Михайловна Старчакова Ирина Викторовна	ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	86
Егорова Юлия Николаевна Каменева Елена Григорьевна Черемисина Александра Анатольевна	ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	90
Жадаев Артем Юрьевич	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ-ВУЗ»	93
Жилкина Елена Владимировна Пилипчук Лариса Сергеевна	ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	96
Зайцева Елена Львовна Гурьянова Татьяна Юрьевна Метелькова Лилия Александровна	АНАЛИЗ СРЕДНЕВЕКОВЫХ ЭПИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА СТАРШИХ КУРСАХ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ «ПЕСНИ О РОЛАНДЕ» (LE ROMAN DE RELAND))	99
Золоткова Евгения Вячеславовна Полосина Анастасия Евгеньевна	ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	102
Ибрагимова Люция Равилевна	НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	105
Иванов Сергей Меркурьевич Борисова Ксения Олеговна Заварзин Александр Валерьевич	КРИТЕРИИ ОЦЕНОЧНЫХ НОРМАТИВОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ЖЕНЩИН (КУРСАНТОВ)	108
Иванов Сергей Меркурьевич Борисова Ксения Олеговна Михайлец Валерий Владимирович	ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ КУРСАНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	112
Иванова Мария Кимовна Архипова Ксения Андреевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	114
Иконников Александр Иванович	ПЕРЕДАЧА АКТИВНОЙ, ТРЕПЕЩУЩЕЙ, ПУЛЬСИРУЮЩЕЙ, ИСПАРЯЮЩЕЙСЯ, ТЕКУЧЕЙ МАТЕРИИ ПРИ СОЗДАНИИ ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРАКТИК СТУДЕНТАМИ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ	118
Камакина Ольга Юрьевна	ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	120

Кандеева Дарья Олеговна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	122
Каткова Татьяна Викторовна Строева Ирина Васильевна Шукаева Алла Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТУДЕНТОВ СПОРТИВНОГО ВУЗА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ИНДИВИДУАЛЬНОМУ ГРАФИКУ	126
Кирихина Наталия Владимировна Горбачева Янина Геннадиевна	О ПРИНЦИПАХ ПОСТРОЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ КОМПЬЮТЕРНЫХ МОДЕЛЕЙ ИСТОРИЧЕСКИХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ	128
Кислова Оксана Николаевна Ковкина Инна Вульфовна Яковлева Евгения Анатольевна	ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИК АКТЕРСКОГО МАСТЕРСТВА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ	131
Клещева Ирина Валерьевна	ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ	133
Козлов Вячеслав Александрович Михеев Дмитрий Юрьевич	ВОСПИТАНИЕ БОЙЦОВ И КОМАНДИРОВ РККА В ПРОЦЕССЕ УКРЕПЛЕНИЯ ВОИНСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ГОДЫ БЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	136
Колесникова Татьяна Алексеевна	К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ РОДИТЕЛЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ	139
Колокольникова Зульфия Ульфатовна Артюхова Татьяна Юрьевна Дьякова Наталья Ивановна	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДДЕРЖКИ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ В КРАСНОЯРСКОМ КРАЕ В 1930-Е ГОДЫ	142
Кондратова Мария Александровна Чудина Наталья Владимировна	РОЛЬ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ	145
Короленко Олег Игоревич	СОДЕРЖАНИЕ КОМПЛЕКСНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА БПЛА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ	149
Корчагина Татьяна Александровна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРЫ КАК ФОРМЫ КОНТРОЛЯ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ	151
Кочеткова Ольга Анатольевна Пудовкина Юлия Николаевна Перфилова Елена Фаритовна	ТЕХНОЛОГИЯ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИНФОРМАТИКИ	156
Круподерова Елена Петровна Иванова Нина Евгеньевна Матвеева Юлия Игоревна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	159
Круподёрова Климента Руслановна Матвеева Василиса Алексеевна	ОСВОЕНИЕ БУДУЩИМИ БАКАЛАВРАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ	161
Круподерова Елена Петровна Панова Ирина Валентиновна Круподёрова Климента Руслановна	ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ В ОБЛАСТИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	164
Кубышкин Алексей Владимирович	РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	167
Кузнецова Ирина Анатольевна Ляпин Игорь Леонидович Петровский Александр Михайлович	ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В УНИВЕРСИТЕТЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И ИНСТРУМЕНТЫ РЕАЛИЗАЦИИ	170
Курытникова Олеся Андреевна	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ СПОРТИВНОГО СТУДЕНЧЕСКОГО КЛУБА В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	172
Ланина Лариса Викторовна Ланина Светлана Юрьевна	ВЛИЯНИЕ ЭВОЛЮЦИИ СТАНДАРТОВ МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ НА МАТЕМАТИЧЕСКУЮ ПОДГОТОВКУ СТУДЕНТА-МЕДИКА	175

Литвиненко Наталья Валерьевна Петрунина Марина Александровна	УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	178
Ляпин Игорь Леонидович Веселова Анна Юрьевна Петровский Александр Михайлович	СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	181
Мальцева Светлана Михайловна Фролова Виктория Ивановна Воронкова Анна Александровна	БУЛЛИНГ СРЕДИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ	184
Маркевич Ирина Дмитриевна Панченко Татьяна Владимировна	ОБ УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ	188
Медведева Елена Алексеевна Павлова Анна Сергеевна Хромова Ирина Николаевна	ОСОБЕННОСТИ ОРУДИЙНО-ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТСТАВАНИЕМ В РАЗВИТИИ В ИГРЕ С КУКЛОЙ	191
Метелица Виктория Ивановна Лохтина Татьяна Николаевна Зыкова Анастасия Игоревна	ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ	194
Милинский Алексей Юрьевич	ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	198
Мокрак Елена Владимировна	СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИКА» В ВУЗАХ	200
Мушина Елизавета Вячеславовна	СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	203
Одарюк Ирина Васильевна Котляренко Юлия Юрьевна Маруневич Оксана Викторовна	УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ	206
Ольховская Елена Борисовна Сапегина Татьяна Алексеевна	ВОЗМОЖНОСТИ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В СНИЖЕНИИ УРОВНЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ	209
Осипова Мария Виссарионовна	ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОЦИУМЕ	212
Остыловская Оксана Анатольевна Манушкина Маргарита Михайловна Плотникова Евгения Валерьевна	ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ СОЦИО-ИГРОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	215
Павицкая Зоя Ивановна Айтуганова Жанна Илевна Закирова Диляра Борисовна	К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	217
Петушкова Ольга Александровна	СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	220
Поляков Илья Валерьевич	ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ В ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	223
Попова Наталья Владимировна Барина Наталья Геннадьевна Гордиенко Оксана Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН	225
Потеряева Ольга Борисовна	ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ И СМЫСЛОВЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ	228
Пятко Лариса Александровна Стародумова Людмила Анатольевна	О ФОРМИРОВАНИИ ВИЗУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РЕКЛАМИСТОВ	231

Рейма Оксана Ярославовна	ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОМУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ЛОКАЛЬНЫХ МУЗЫКАЛЬНО-ФОЛЬКЛОРНЫХ ТРАДИЦИЙ	234
Родионов Михаил Алексеевич Артюхина Мария Сергеевна Цухарова Хава Салмановна	ВОСПИТАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	237
Рубцова Евгения Джемаловна	ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ УВЛЕЧЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ	241
Рыбалкин Дмитрий Александрович Романюк Оксана Николаевна Кочнев Иван Юрьевич	ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА СРЕДСТВАМИ ВОСТОЧНЫХ БОЕВЫХ ИСКУССТВ	244
Рыбалкин Дмитрий Александрович Андрианов Владимир Александрович Киреев Ильдар Марсельевич	НОРМЫ МОРАЛИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ВОСПИТАНИИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ	248
Санина Елена Ивановна Сысоева Мариам Романовна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ 7-9 КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	252
Сарафанова Ирина Евгеньевна	ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПЛАНИРОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ	255
Сергеева Елена Владимировна	НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ	258
Симакова Юлия Вячеславовна Кисова Вероника Вячеславовна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	261
Скира Елена Васильевна	ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ПРОСТЫХ ЗАДАЧ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	263
Смирнова Елена Вячеславовна Ляпин Игорь Леонидович Петровский Александр Михайлович	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	266
Смирнова Елена Вячеславовна Петровский Александр Михайлович Зубкова Яна Владимировна	ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ	269
Строганов Дмитрий Александрович Первушина Елизавета Андреевна Нагорнов Евгений Александрович	ВЫХОД РОССИИ ИЗ БОЛОНСКОЙ СИСТЕМЫ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	272
Стряпихина Анна Александровна Саркисян Тамара Альбертовна Орлова Людмила Георгиевна	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ ПРАКТИК И ИНСТРУМЕНТОВ	274
Субботина Инна Витальевна	СТИЛЕВОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ХОРМЕЙСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА-МУЗЫКАНТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	277
Тойшева Ольга Анатольевна Александрова Ольга Борисовна Агафонова Валентина Александровна	ВОЗРАСТНЫЕ, ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	280
Токарева Марина Александровна Альт Александр Владимирович	ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВУЗА К РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	282
Толкова Наталья Михайловна Енова Ирина Владимировна Иванцова Анна Михайловна	СЕНСОМОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ И ЕГО РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	285

Толкова Наталья Михайловна Калинина Ирина Геннадьевна Патрушева Зоя Валерьевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ	287
Тютюева Ирина Анатольевна Филиутин Татьяна Николаевна Жилина Дарья Алексеевна	КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	290
Фёдоров Александр Фёдорович	ОСОБЕННОСТИ ПРЕДМЕТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ РАБОТЫ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИИ	294
Филиппов Никита Валерьевич	ОПТИМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПОСРЕДСТВОМ ВНЕДРЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	296
Хайруллин Рестям Давлетбаевич Ипатов Ирина Серафимовна Храмова Юлия Николаевна	ВЛИЯНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА НА ИЗУЧЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ ИНОСТРАННОГО	299
Хакимова Гульназ Шамилевна	ВЛИЯНИЕ ТЕННИСА И БАДМИНТОНА НА ФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ	302
Ханова Татьяна Геннадьевна Белинова Наталья Владимировна Монова Татьяна Сергеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МИГРАНТОВ	304
Хижная Анна Владимировна Строганов Дмитрий Александрович Валяева Ксения Игоревна	ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К НАСТАВНИЧЕСТВУ В ВУЗЕ	307
Хлыбова Марина Анатольевна	ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ PEER-TO-PEER ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	311
Хлякин Олег Сергеевич Думлер Наталья Петровна Тюрина Татьяна Валерьевна	ИЗЛОЖЕНИЕ МАТЕРИАЛА АРТИКУЛЯЦИОННОЙ ФОНЕТИКИ В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКАХ ПО РКИ	313
Хотулёва Ольга Викторовна Ющенко Юлия Алексеевна Егорова Галина Викторовна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ПЛАТФОРМ И ВИРТУАЛЬНЫХ ЛАБОРАТОРИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ БИОЛОГИИ	316
Хусаинова Аниса Амировна Филимонова Татьяна Сергеевна Калганова Гульнара Фаритовна	ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	320
Цынк Светлана Владимировна Игдырова Светлана Викторовна	ДИСКУССИЯ НА ФИЛОСОФСКОЮ ТЕМУ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И ФИЛОСОФСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА	322
Чернова Юлия Александровна Донина Ольга Ивановна Кузнецов Никита Игоревич	ДИХОТОМИЯ И АЛЬТЕРНАТИВНОСТЬ В ЭВОЛЮЦИИ ОСНОВНЫХ КЛАССИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ ОБУЧЕНИЯ – БИХЕВИОРИЗМА, КОГНИТИВИЗМА И КОНСТРУКТИВИЗМА	325
Ческидова Ирина Борисовна	ИЗОТЕРАПИЯ НА ЗАНЯТИЯХ СО СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	327
Чжан Сяося	ЦИФРОВАЯ И ПЯТИЛИНЕЙНАЯ НОТАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ СОЛЬФЕДЖИО В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ	330
Чикина Татьяна Евгеньевна	МЕТОДЫ АНАЛИЗА КАЧЕСТВЕННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И УРОВНЕВЫХ МОДЕЛЕЙ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ	333
Чумарина Гузель Раисовна Солодкова Ирина Михайловна Кудрявцева Марина Геннадьевна	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ	335
Чхетиани Нонна Сергеевна Пономарева Людмила Ивановна Казаева Евгения Анатольевна	ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА: КОМПОНЕНТНЫЙ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ СОСТАВЫ	338
Шевченко Наталья Николаевна Щербакова Наталья Викторовна	АДАПТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	340

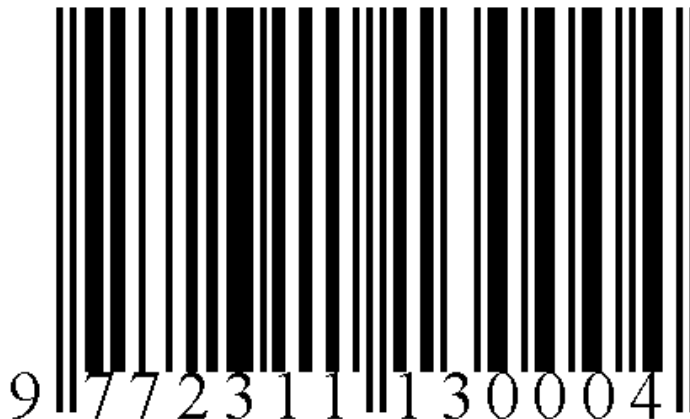
Эркенова Айшат Борисовна	ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК ОТРАСЛЬ НАУКИ, ВЛИЯЮЩАЯ НА ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ	344
Якушева Вероника Владимировна Цепова Юлия Николаевна	ГЛАГОЛЬНЫЙ СЛОВАРЬ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ: ДИАГНОСТИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	346
ПСИХОЛОГИЯ		
Бостанова Светлана Николаевна Богатырева Асият Сагитовна Эркенова Элада Борисовна	К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РОЛЕВОМ ПОВЕДЕНИИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ	349
Бисерова Галия Камильевна	СУБЪЕКТНАЯ РЕЗИЛЬЕНТНОСТЬ КАК СПОСОБНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА И НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ (ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ)	352
Варданян Юлия Владимировна Камаева Жанна Михайловна	СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	356
Дворцова Елена Валерьевна Алексашова Оксана Евгеньевна	ОСОБЕННОСТИ СВЯЗИ СКЛОННОСТИ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ СОТРУДНИКОВ ЧАСТНОЙ ОХРАННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	359
Зекерьяев Руслан Ильвисович	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БАРЬЕРОВ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ К ВЫБОРУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ	362
Казберов Павел Николаевич	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ПРАКТИКА РАБОТЫ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО ПСИХОЛОГА В КАРАНТИННОМ ОТДЕЛЕНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ	366
Казберов Павел Николаевич	ХАРАКТЕРИСТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СОТРУДНИКОВ ФСИН РОССИИ, РЕАЛИЗОВЫВАВШИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ	369
Колесникова Александра Сергеевна	ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНОГО И СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	371
Королева Юлия Александровна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СРЕДСТВАМИ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	374
Кулеш Елена Васильевна Стрелова Юлия Юрьевна	МОДЕЛИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ КАК УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	376
Лупенко Наталья Николаевна Станоева Юлия Петровна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ПРИВЯЗАННОСТИ ЖЕНЩИНЫ К МАТЕРИ И ЕЕ ОТНОШЕНИЯ К СВОЕМУ РЕБЕНКУ	380
Мазурец Виктория Валерьевна Шарова Мария Сергеевна	ПЕРЕЖИВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СТРЕССА СОТРУДНИКАМИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНИКИ ОСОЗНАВАНИЯ «МАЙНДФУЛНЕСС»	383
Макаревская Юлия Эдуардовна	ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПОДРОСТКАМИ СИТУАЦИЙ СОЦИАЛЬНОГО УСПЕХА И НЕУСПЕХА	385
Манакова Марина Вячеславовна	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	389

Ольшанская Светлана Алексеевна	ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАНИЯ С АГРЕССИЕЙ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ: ПСИХОЛОГИЯ, МЕДИАЦИЯ, ЮРИСПРУДЕНЦИЯ	392
Прокопьева Светлана Александровна	ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВРЕМЕННОМ АСПЕКТЕ В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗРЕЛОСТИ ПСИХОЛОГОВ	395
Ракитская Оксана Николаевна Воронина Анастасия Александровна	ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СТРАХОВ У ЖЕНЩИН И МУЖЧИН, ОСУЖДЕННЫХ К НАКАЗАНИЯМ, НЕ СВЯЗАННЫМ С ИЗОЛЯЦИЕЙ ОТ ОБЩЕСТВА	399
Селезнева Анастасия Анатольевна	ВАЖНАЯ РОЛЬ ЭМПАТИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»	402
Серебрякова Татьяна Александровна Смирнова Алина Евгеньевна	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СТРАХОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	405
Синкевич Ирина Алексеевна Тучкова Тамара Васильевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА С ВИДАМИ АГРЕССИИ У ПОДРОСТКОВ	408
Сперанская Александра Владимировна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ	411
Удачина Полина Юрьевна Шлыкова Юлия Борисовна Попандопуло Ирина Васильевна	СВЯЗЬ СОЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН С САМООТНОШЕНИЕМ И ОТНОШЕНИЕМ К РЕБЁНКУ	414
Фомина Наталья Вячеславовна Баханская Ольга Дмитриевна	РОЛЬ ЛИЧНОСТНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ВХОЖДЕНИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВРАЧЕЙ РАЗНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ	417
Шагивалеева Гузалия Расиховна	ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ КАК ВНУТРЕННЕГО РЕСУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧИТЕЛЯ	421
Шлыкова Юлия Борисовна	ВОСПОМИНАНИЯ О ПЕРВОМ УЧИТЕЛЕ И СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА КОНСТРУКТИВНОСТИ ЖИЗНИ	423
Шукчус Любовь Витаутасовна Ковтун Юлия Юрьевна Кучерявенко Игорь Анатольевич	ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ЛИЦ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ	426
Шукчус Любовь Витаутасовна Ковтун Юлия Юрьевна Шамурадова Дарья Павловна	СВЯЗЬ ЛЮБОВНОЙ ЗАВИСИМОСТИ И СКЛОННОСТИ К НАРУШЕНИЮ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕВУШЕК МОЛОДОГО ВОЗРАСТА	429
Югова Елена Анатольевна Галагузова Юлия Николаевна Водяха Юлия Евгеньевна	ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ НА ПЕРВОМ КУРСЕ	432
Якушев Михаил Петрович Личутина Марина Геннадьевна	ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ АНТИЦИПАЦИИ У СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	435

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 86. Часть 4.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 26.02.2025. Сдано в набор 04.03.2025. Дата выхода 13.03.2025
Формат 205х285. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 51,51.
Тираж 500 экз. Свободная цена.