

**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

78 (3)

Сборник научных трудов

**Ялта
2023**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

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 22 февраля 2023 года (протокол № 2)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 78. – Ч. 3. – 300 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. Ялта (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. Ялта (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. Ялта (г. Ялта)

Редькина Л.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. Ялта (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. Ялта (г. Ялта)

Шушара Т.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. Ялта (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)

Овчинникова Т.С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

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)

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)

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

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), 2023 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта), 2023 г.

Все права защищены.

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Аболина Елена Анатольевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Мухамедвалеева Елена Анатольевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (г. Красноярск)

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ САМООРГАНИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Целью статьи является исследование уровня самоорганизации обучающихся в процессе профессиональной подготовки. Проведено изучение нормативных документов приоритетных направлений модернизации образования в контексте самореализации и самоорганизации личности. Обоснована актуальность изучения и использования педагогом способностей студентов к самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. В статье представлен анализ категорий: профессиональная подготовка студента в вузе, самоорганизация личности, самоорганизация обучающихся. С целью выявления уровня самоорганизации обучающихся проведено практическое исследование. Результаты данного исследования представлены в развернутом виде. Преобладающее большинство студентов ориентированы на стремление к самостоятельности в планировании и организации своей учебной деятельности, стараются ее упорядочить. Данные результаты позволяют продолжить поиск в направлении разработки профессионально-ориентированных методов, методических приемов, методик и частно-методических технологий, основой которых является самоорганизация учебной деятельности.

Ключевые слова: самоорганизация, подготовка, профессиональная подготовка, обучающийся, студент, учебно-профессиональная деятельность.

Annotation. The purpose of the article is to study the level of self-organization of students in the process of professional training. The study of normative documents of priority directions of modernization of education in the context of self-realization and self-organization of the individual was carried out. The relevance of the study and use by the teacher of students' abilities for self-organization of educational and professional activities is substantiated. The article presents an analysis of the categories: professional training of a student at a university, self-organization of a personality, self-organization of students. In order to identify the level of self-organization of students, a practical study was carried out. The results of this study are presented in expanded form. The overwhelming majority of students are oriented towards the desire for independence in planning and organizing their educational activities, trying to streamline it. These results make it possible to continue the search in the direction of developing professionally oriented methods, teaching methods, methods and private methodological technologies, the basis of which is the self-organization of educational activities.

Key words: self-organization, preparation, vocational training, student, student, educational and professional activity.

Введение. В нормативных документах, отражающих приоритетные направления развития Российской Федерации на период до 2030 года, обращается внимание на необходимость создания максимальных условий для самореализации, благосостояния и комфорта человека. Данные категории связываются с изменениями в экономике, сфере культуры и образовании. В последнем отношении образование призвано обеспечить такие условия, при которых человек будет иметь возможность реализовать свои потенциальные возможности, быть востребованным в различных социально-экономических сферах и иметь возможность «деятельного проявления своего творческого, интеллектуального, духовного потенциала, себя как личности» [5].

Вместе с тем в современной интерпретации модернизация образования связывается не только со структурными и технологическими преобразованиями в этой сфере, созданием эффективных механизмов интеграция науки, образования и бизнеса, но и с ускоренным развитием человеческого потенциала. Последнее отражается в способности обучающихся вырабатывать активную позицию в отношении к собственным образовательным и жизненным перспективам, становиться активным творцом, умеющим самостоятельно продвигаться к цели оптимальным путем. В этой связи актуальным является обращение внимания педагогов на комплексное изучение самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов в качестве методического ориентира в планировании и осуществлении педагогического процесса.

Изложение основного материала статьи. В контексте личностно-ориентированного подхода к проектированию образовательных программ проведем анализ содержательных особенностей профессиональной подготовки студента, акцентируя внимание на ее организационных составляющих. Подготовка как дидактический термин включает в себя совокупность целенаправленных педагогических воздействий, направленных на освоение практических умений и навыков, формирование ключевых компетенций, востребованных в будущей профессиональной деятельности.

Ориентируясь на интерпретацию профессиональной подготовки в Большой советской энциклопедии, можно обозначить следующие организационные составляющие: формирование специальных знаний и умений, ориентация на конкретный вид профессиональной деятельности, способность к профессиональной мобильности.

В трудах Э.Ф. Зеера профессиональная подготовка представляется одной из стадий профессионального становления. В содержании подготовки ученый выделяет следующие проблемы: формирование учебно-профессиональных мотивов, социально-профессиональных знаний, умений и навыков, овладение способами решения типовых профессионально значимых задач и заданий, развитие готовности к самостоятельной трудовой деятельности [4]. Опираясь на идеи Э.Ф. Зеера, обозначим, что процессуальными составляющими в данном случае являются активизация внешних и внутренних мотивов личности, акцентирование внимания в отборе содержания на его профессиональной направленности, овладение профессиональными компетенциями, интегрированное развитие личности, профессионально и социально значимых качеств, опора на выбор методов на потребности личности в саморазвитии.

Ученые Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк акцентируют внимание на актуальности непрерывного (охватывающего весь жизненный путь человека) образования в государственной политике развития нашей страны. Система образования сегодня предоставляет обширный спектр образовательных ресурсов для самообразования человека, что требует от обучающегося формирования новых навыков собственной деятельности. В педагогической теории и практике появился термин «индивидуальная образовательная траектория», трактуемый как «осознанный выбор субъектом обучения целей реализации своего профессионально-образовательного потенциала в соответствии с индивидуальными ценностями, установками и смыслами жизнедеятельности». Значимым у данных авторов является то, что индивидуальная образовательная траектория главным образом обусловлена собственной активностью личности.

Обобщая изучение содержания профессиональной подготовки студента, обозначим важность комплексного учета мотивации, саморазвития и активности личности. Данные характеристики соотносятся с психолого-педагогическим феноменом самоорганизации личности.

Самоорганизация как полунаучный термин, рассматривается на основе интеграции психологических, педагогических и социальных интерпретаций. Во-первых, феномен самоорганизации рассматривается как элемент культуры познавательной деятельности (Г.Г. Граник, И.Я. Лернер и др.). В этой связи проявление самоорганизации можно наблюдать при выполнении студентами учебных заданий на занятиях, оценивая качество, своевременность и объём самостоятельной работы (при подготовке к учебным занятиям, во прохождении всех видов практик). Во-вторых, самоорганизация проявляется в активности студентов в научно-исследовательской деятельности (С.Я. Батышев). Анализ активности, заинтересованности студентов в осуществлении научных исследований дает возможность предположить степень выраженности самоорганизации. Если рассматривать самоорганизацию как компонент учебной деятельности [6], педагогический интерес представляет анализ индивидуальной и коллективной работы на занятиях, их соотношение, образовательная продуктивность.

В общем представлении самоорганизация личности понимается как возможность комплексного (внутреннего и внешнего) управления собственными ресурсами, внутриличностными состояниями, мотивационными механизмами. При этом данная возможность проявляется в деятельности в непрерывном самоконтроле, планировании, ответственности, своевременности решения необходимых задач [1].

В проекции изучаемого феномена на процесс профессиональной подготовки обучающихся можно отметить, что ее внешнее проявление связано с непрерывным стремлением к самообразованию, саморазвитию, нахождением личностного смысла в учебной деятельности, повышенной учебно-профессиональной мотивацией. Следствием достаточного уровня самоорганизации является не только академическая успешность обучающегося, но и большая вовлеченность в учебный процесс, его заинтересованность в профессиональном становлении.

В соответствии с целью исследования проведена диагностика проявленности характеристик самоорганизации студентов в учебном процессе. В исследовании приняли участие 86 студентов 49 юношей и 37 девушек. Респондентами являются студенты 2 курса по направлению подготовки 38.05.02 Таможенное дело, 27.03.03. Системный анализ и управление. Для исследования уровня самоорганизации обучающихся нами использованы методики: анкета «Умеете ли вы работать в команде?» (М.Ю. Губиев), «Опросник волевого самоконтроля», «Опросник самоорганизации деятельности» (Е.Ю. Мандрикова). Подведем анализ результатов диагностики.

По результатам анализа ответов анкеты «Умеете ли вы работать в команде?» (М.Ю. Губиев) 3,5% респондентов набрали ≥ 23 , что соответствует низкому показателю. Данная группа респондентов не принимают участие в коллективной деятельности, а также не терпят вмешательства в свои дела, не склонны работать под чьим-то руководством, стремятся работать в одиночестве, предпочитают виды деятельности, в рамках которых можно действовать самостоятельно. Количество баллов, набранных респондентами, свидетельствует о предпочтении ими занятий в жизни или профессиональной деятельности, позволяющих работать индивидуально, самостоятельно, с наименьшим вмешательством со стороны окружающих.

Средний показатель наблюдается у 93% респондентов, они набрали 24-47 баллов. Эти респонденты имеют задатки лидера и могут быть эффективными членами команды, им свойственно принятие на себя ответственности, понимание необходимости согласованных совместных действий всех членов команды, для получения хороших результатов. 3,5% респондентов набрали от 48-72 баллов, что соответствует высокому показателю. Это характеризует их как эффективных командных игроков, имеющих лидерские качества, понимающих, какой перечень качеств необходим членам команды, а также каким образом команда может добиться самых лучших результатов. У них есть необходимые качества для того чтобы стать руководителем команды.

Рассмотрим результаты диагностики по опроснику волевого самоконтроля. По субшкале «Самообладание» у 18,6% респондентов наблюдается высокий показатель. Они эмоционально устойчивы, способны сохранять внутреннее спокойствие и разумно действовать в условиях нестандартных решений, проявляют уверенность в себе, готовы к внедрению инноваций, склонны к экспериментам, проявлению свободы взглядов. Кроме того им свойственна непрерывная потребность в самоконтроле, тревожность и повышенная утомляемость. В учебной работе можно наблюдать критичность к собственным успехам и неудачам, чувствительность к внешней оценке. 75,6% респондентов имеют средний показатель по шкале «Самообладание». В большинстве случаев у студентов данной группы можем наблюдать высокую академическую успеваемость, своевременность выполнения заданий, заинтересованность в обосновании оценок. У 5,8% респондентов низкий показатель самообладания. Они сторонники традиционных взглядов, им свойственно проявление экзальтированности, спонтанности и обидчивости. Внешнее проявление эмоций позволяет контролировать внутреннее состояние неудовлетворенности и проявление внутриличностных конфликтов.

По субшкале «Настойчивость» высокий показатель выявлен у 29% респондентов. Им свойственны активность и работоспособность, начатое дело для них выступает главной ценностью, различные преграды, возникающие на пути к поставленной цели способствуют мобилизации, но, тем не менее, они могут отвлекаться на соблазны и возникающие альтернативные варианты. Для них характерно уважение социальных норм и стремление подчинить им свое поведение. респондентов. У студентов со средним показателем по шкале (61,7%) наблюдается потребность во внешней организации учебной деятельности. Дидактически выстроенная система заданий и консультирования способна создать мотивацию и стремление к качественному их выполнению. У 9,3% респондентов выявлен низкий показатель по данной шкале. Для этой группы респондентов характерны неуверенность, лабильность и импульсивность, проявляющиеся в поведении. Это способствует непоследовательности и может приводить к неорганизованности поведения. Им свойственны тенденция к вольной трактовке педагогических требований, стремление избежать сложных заданий, перекладывание ответственности.

Рассмотрим результаты, полученные по шкале «Общий индекс волевого самоконтроля». У 32,6% респондентов высокий показатель, это свидетельствует об активности, независимости и эмоциональной зрелости. Они проявляют спокойствие, уверенность в себе, способны осуществлять деятельность без опоры на постороннюю помощь, обладают в высокой степени чувством коллективной ответственности. Их взгляды отличаются реалистичностью, намерения устойчивы. Имеют высококачественную рефлексивность. Могут сознательно регулировать свои состояния, побуждения и действия, умеют рационально распределять свое время, контролировать действие, обладают просоциальной направленностью. Средний показатель наблюдается у 60,5% студентов. Низкий показатель у 6,97% респондентов. Для них характерны такие качества как неуверенность в себе, импульсивность, ранимость. Им свойственны незрелость, сниженный общий фон активности, низкая рефлексивность, неустойчивость намерений.

Рассмотрим анализ результатов диагностики по опроснику самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова). По шкале «Планомерность» высокий результат у 27,9% респондентов. Следует отметить, что для этих студентов характерны самостоятельное выдвигание целей деятельности, у них развиты навыки тактического осознанного планирования деятельности. Их планы отличаются иерархичностью, детализацией, они устойчивы и действенны. У 59,3% студентов

средний результат. Им свойственно в умеренной степени четкое планирование, а также дальнейшее следование планам при достижении намеченных целей. Низкий показатель выявлен у 12,8% респондентов. Этой группе студентов свойственно слабое развитие навыков планирования. Они не склонны проявлять самостоятельность при постановке целей, задумываться о будущем. Их цели ситуативные, редко достигаемы, а планы малореалистичны и подвержены частым изменениям.

По шкале «Целеустремленность» у 29% респондентов получен высокий показатель. Этим студентам можно характеризовать, как настойчивых и целеустремленных, им свойственны сосредоточенность на достижении поставленной цели, четкое понимание устремлений. Также свойственно умение справляться с социальными и психологическими препятствиями, подчинение собственных мыслей, чувств и действий решению поставленных задач. Среднего показателя достигли 47% респондентов, они достаточно объективно обозначают свои цели, распределяют задачи и выстраивают алгоритм действий. Низкий результат – у 24% респондентов. В учебном процессе такие студенты не могут обозначить собственные цели, конкретизировать учебные, личностные и социальные стремления. Как следствие, затягивается этап планирования своих действий.

По шкале «Настойчивость» высокие показатели у 10,5% респондентов. Их можно характеризовать как волевых и организованных субъектов, склонных к структурированию и упорядочиванию поведенческой активности, а также приложению волевых усилий для преодоления неожиданных трудностей с целью завершения начатого дела. У 56,9% респондентов средний показатель, они достаточно способны на волевые усилия, им свойственны организованность и структурированность деятельности, при этом они могут переключаться с уже начатого дела на виды деятельности, которые являются более значимыми. 32,6% респондентов проявляют низкий показатель настойчивости. Им сложно прикладывать усилия воли в процессе достижения цели и завершения начатого дела. Им свойственно отвлекаться и отклоняться от выполняемого дела на иные цели, при столкновении с неожиданными препятствиями склонны отказаться от поставленной цели.

По шкале «Фиксация на структурировании деятельности» у 28,3% студентов высокий показатель. Это исполнительные и обязательные студенты, для них характерно стремление к завершению начатого дела. Им свойственны отсутствие способности видеть альтернативы, ригидность в планировании, привязанность к расписанию, существенные трудности, связанные с перестройкой на новые отношения и структуру деятельности. Средний показатель у 68,7% студентов они обладают достаточной гибкостью и способностью выполнять свои обязательства. У 24,4% респондентов низкие результаты, им свойственна гибкость, легкая переключаемость на другие виды деятельности. У них отсутствует заикленность на завершении начатого дела, они не столь обязательны, способны перестроиться на новую структуру деятельности при наличии более выгодных перспектив.

По шкале «Самоорганизация» высокие показатели у 34,9% респондентов. Студенты демонстрируют достаточное владение инструментами организации и планирования деятельности, а также успешно используют при самоорганизации различные вспомогательные средства (используют планы, интеллектуальные карты, элементы тайм-менеджмента и др.). Средние показатели самоорганизации у 58,2% респондентов. Студенты с данными результатами успешно используют внешние средства самоорганизации, дополняя их запросом на педагогический контроль (установление сроков, наличие консультации, промежуточный контроль и т.д.) Низкий уровень самоорганизации – у 6,9% респондентов, они не используют внешние средства организации деятельности, либо не получают желаемого результата по причине несистемного их использования.

Рассмотрим полученные результаты по шкале «Ориентация на настоящее». Высокие результаты у 30,3% респондентов. Для них важно актуальные события, состояния «здесь и сейчас». Они ориентированы на оценивание своих успехов в сочетании с происходящими событиями в настоящем времени. У 55,8% респондентов средний показатель, для них характерно стремление одинаково ценить прошлое, настоящее и будущее. Студенты способны к учету собственных ошибок в прошлом, преумножению успешных решений. У 13,9% респондентов низкие результаты, следовательно, им свойственно отсутствие временной ориентации на настоящее, фиксация на прошлом либо будущем времени как более ценном.

По шкале «Общий показатель самоорганизации деятельности» Высокие показатели у 20,9% студентов. Этой группе респондентов свойственно постановка четких целей и планирование своей деятельности, с применением внешних средств, в качестве которых могут выступать различные планинги, ежедневники. Для этой группы характерно отсутствие спонтанности, проявление качеств волевой сферы, таких как настойчивость и целеустремленность, что позволяет им добиваться поставленных целей. У 60,5% респондентов выявлен средний показатель. Им свойственно успешное сочетание планирования и организованности с возможными изменениями, нестандартными ситуациями. Низкий показатель у 18,6% респондентов. Следовательно, им не свойственно четкое планирование своей ежедневной активности и отсутствие привязанности к жесткой структуре, они склонны к проявлению спонтанности и гибкости, благодаря чему могут быстро переключаться с одного вида активности на другой.

Выводы. В заключении следует отметить, что, преобладающее количество характеристик самоорганизации студентов относится к высокому и среднему уровням. Таким образом можно сделать вывод о том, что большинство студентов склонны к упорядочиванию своей учебной деятельности, ориентированы на ее планирование и организацию. Отмечается потребность в дидактической поддержке самоорганизационных решений студентов: проведение вводных и промежуточных ориентирующих занятий при выполнении исследовательских заданий, структурирование требований к результатам работ, указание итоговых и промежуточных сроков сдачи, наличие плановых консультаций, использование средств цифровизации в образовании в качестве дублирующего или дополняющего источника информации и другое. Данные результаты позволяют продолжить поиск в направлении изучения и разработки профессионально-ориентированных методов, методических приемов и частно-методических технологий, основой которых является самоорганизация учебной деятельности.

Литература:

1. Акмеологический словарь / Под ред. А.А. Деркача. – 2-е изд. – М.: РАГС, 2005. – 161 с.
2. Запесоцкий, А.С. Образование: философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 142 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М., 2003. – 480 с.
4. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М., 1996. – 420 с.
5. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/e59d0198a6b86d35269590004bc1bb4d18c9fa29/
6. Хаустова, И.В. Самоорганизация участников образовательных отношений в сетевом образовательном пространстве / И.В. Хаустова // Сетевые формы взаимодействия образовательных организаций с целью повышения доступности образования для категорий граждан, включая лиц, оказавшихся в сложной жизненной ситуации: Сборник статей по материалам научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 30 ноября 2015 года. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2015. – С. 14.
7. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Владос-Пресс, 2005. – 383 с.

UDC 378.2

candidate of pedagogical sciences, associate professor Ageenko Natalia Vladimirovna

Samara State Technical University (Samara);

candidate of pedagogical sciences, associate professor Rybkina Alla Anatolievna

Samara Branch of Moscow City Pedagogical University (Samara)

FOREIGN-LANGUAGE DIALOGIC SPEECH SKILLS DEVELOPMENT THROUGH ROLE-PLAYING GAMES

Annotation. The article is devoted to the methodological and pedagogical problem of teaching unprepared dialogic speech. The authors describe the experience of using role-playing games in mastering a special language by undergraduates. The process of teaching foreign language speech with the use of the described complex of games contributes to the implementation of foreign language communication and interaction of students, combining group, paired and individual forms of foreign language teaching. The role-playing games allow to create conditions for the disclosure of communicative function of language and bring the learning process closer to the real communication conditions. Role-playing games implementation in teaching English proved the efficiency of developing communication skills and abilities in dialogic speech and, therefore, increased the level of professional training of students of linguistic specialties.

Key words: language training, skills and abilities in dialogic speech, role-playing game, deductive and inductive approaches, communicative task.

Аннотация. Статья посвящена методико-педагогической проблеме обучения неподготовленной диалогической речи обучающихся языковых направлений подготовки. Авторы описывают опыт применения сюжетно-ролевых игр в освоении языка специальности студентов младших курсов. Процесс обучения иноязычной речи с применением описываемого комплекса игр способствует осуществлению иноязычного общения и взаимодействию обучающихся, сочетая в себе групповые, парные и индивидуальные формы обучения иностранному языку. Сюжетно-ролевые игры позволяют создать условия для раскрытия коммуникативной функции языка и приближают процесс обучения к реальным условиям общения. Проведенное авторами исследование и апробирование в практической деятельности методики применения сюжетно-ролевых игр в обучении английскому языку подтверждает эффективность развития навыков и умений диалогической речи, следовательно, повышает уровень профессиональной подготовки обучающихся языковых специальностей.

Ключевые слова: языковое направление подготовки, навыки и умения диалогической речи, сюжетно-ролевая игра, дедуктивный и индуктивный подходы, коммуникативная задача.

Introduction. The process of globalization requires intensive verbal communication; knowledge of a foreign language gives access to the spiritual and cultural wealth of different countries, communication with representatives of different nations and plays a huge role in the formation and development of personality, therefore, the need for effective and rapid learning of foreign languages has caused the emergence of active forms of learning, which in turn contribute to the intensification of learning.

The problem of the development of skills and abilities of dialogic speech in the modern methodological literature is of particular interest. Dialogue as unprepared speech has complex communicative, linguistic and psychological characteristics that cause a number of difficulties in teaching dialogic speech. However, due to the multifaceted nature of the development of skills and abilities of dialogic speech, as well as the complexity of developing plot-role plays, the issue of how to improve the effectiveness of the development of skills and abilities of dialogic speech by means of plot-role plays is still open today. In particular, The analysis of the requirements for graduates in the course of studying the discipline "Practical course of the first foreign language" revealed the need to master a number of universal competencies: the ability to carry out business communication in oral and written forms in the state language of the Russian Federation and foreign language(s) and the ability to perceive intercultural diversity of society in social-historical, ethical and philosophical contexts.

The purpose of the study was to approve the author's methodology of using a system of role-playing games in the teaching of English, contributing to the effective development of skills and abilities of dialogic speech. The practical part of the research was carried out within the framework of the discipline "Practice of Speech of the First Foreign Language" with a total of 15 students of the 1st year of the training profile "Pedagogical Education" in the specialty "Methods of Teaching English and German Languages" (Bachelor's level) at the Samara Branch of the Moscow State Pedagogical University (specialty "Foreign Language in Education").

Main part. The discipline curriculum "Practical Course of the First Foreign Language" for bachelors profile "Methods of Teaching English and German Language" 44.03.01 "Pedagogical Education" contact work is 442 hours (29 hours - business (role) game, 6.56% of the total time; this work is scheduled in the 5 and 6 terms [10]. However, the role-playing game can be used in many ways as a method of teaching a foreign language at the initial stage of professional education, having a wide variety of communicative techniques that allow students to learn English fluently, promote group interaction and increase motivation. The role-playing game allows to improve learners' speaking skills, to form stable mechanisms of foreign-language dialogic speech generation.

T.P. Leontieva defines dialogue as "a form of verbal communication – a combination of verbal statements, consistently generated by two or more interlocutors in a direct act of communication, which is characterized by the commonality of the situation and speech intentions of the speakers" [5, P. 88]. V.A. Buchbinder pointed out that "the combination of productive and receptive functions allows to consider the dialogue as an independent, functionally differently directed, combined type of verbal activity, in which it is inexpedient to single out speaking and listening separately, and it is reasonable to see it as a complex, but essentially single function - having a conversation [6, P. 70].

As part of the experiment to determine the level of dialogic speech skills and abilities testing was conducted, so the students were offered to perform two tasks. The base of diagnostic testing were two approaches to teaching dialogical speech described in the works of Russian methodologists A.N. Shchukin and G.N. Frolova: deductive, implying the construction of one's own dialogue based on a structural and intonational dialogical sample, and inductive, involving the mastering of dialogue elements, on the basis of which one's own dialogue is constructed with due regard for the teaching and speech situation [9, PP. 215-216]. These models do not contradict, but complement each other, being used at different stages of learning dialogic speech.

The first part of testing implied making a dialogue based on the text "Colour analysis" from the English File textbook of the Intermediate Plus level. The students had an opportunity to prepare a dialogue or its parts beforehand.

The dialogue implied a discussion of the following questions:

- What colors do you prefer in clothes?
- Do you know anyone who wears one color almost all the time?
- Would you like to try shopping with a personal stylist?

The second part of testing – making an unprepared dialogue: students were asked to discuss one of the following questions without extra time for preparation:

- Is fashion a kind of art?
- Do you shop online? What kinds of things do you usually buy online?
- Are you a bargain hunter? Do you get excited about sales and discounts?
- When are the best sales in your country?
- Who usually does the food shopping in your household? Where do they prefer to shop?
- Which celebrity has the best sense of style?

Thus, both parts of testing allow students to assess the development of skills and abilities to build a text-based dialogue and spontaneous speech, taking into account the intonational, lexical, grammatical, and even non-verbal aspects of intercultural communication. The main criteria for evaluating students' dialogical speech were its qualitative and quantitative characteristics (high – 3 points, average – 2 points, low – 1 point), reflecting the level of formation of the following four competencies: linguistic (volume of a statement, number of lines, absence of pauses, as well as the number of grammatical, lexical, phonemic and intonational errors); linguocultural (adequacy of replicas to the situation of communication, appropriateness of language means and their variety, semantic and functional completeness of dialogue); communicative (expressiveness of speech, promptness of reaction (fluency)); socio-cultural (knowledge and skills of speech and business etiquette, consideration of social rank, presence of emotionally estimated words and sentences). Accordingly, the maximum number of points is 12.

The obtained diagnostic results showed that 48% of the examinees had a low level of formation of skills and abilities of dialogic speech, 41% of the learners had an average level and 11% of the examinees were found to have a high level of formation of skills and abilities of dialogic speech. Thus, the results have revealed an insufficiently satisfactory level of development of skills and abilities of dialogic speech among the 1st year language training students, for the improvement of which a complex of plot-role-playing games has been developed and tested.

The complex of games developed by the authors includes 8 plot-role-playing games on the topics of the methodological materials:

1. Family in modern society.
2. Education. School and university.
3. My home.
4. Time and change.
5. Shopping. Food. Clothing of the modern man.
6. People who changed the world.
7. The cultural life of a modern person. Leisure time.
8. Money relations.

Developing game cases the following characteristics were taken into account:

I. Situationality, according to S.S. Kalinina, is an essential feature and predetermines the logic of dialogic communication. It is a source of speech generation, implies students' understanding of the speech task of communication, which ensures the effectiveness of communication [4]. Dialogue is influenced by the communicative situation, socio-communicative roles and speech prompting of the speakers. It is also important what type of communication represents the speech situation – Individual or group, formal or informal communication, free conversation or business conversation, etc. Before starting a role-play, students become familiar with the situation/problem, their roles and the scenario. A learning speech situation is "a model of such a set of circumstances, conditions and relations that prompts potential interlocutors to communicate through the use of linguistic means in the interest of teaching oral speech" [1, P. 332]. The game situation was presented to the students in different ways: verbally, with the help of visual aids, or was recorded in audio formats. It contained a description of the time and place of the game situation and any information necessary for the dialogic communication between the participants of the role-play. The roles of the learners included information about social status, age, relations between the communicants.

Role-play "It's me who told you!" (Topic 1: The Family in Modern Society).

Situation: Family members had not seen each other for a long time. And finally, the whole family gathered for dinner. Everyone has something to discuss and give advice if someone has problems.

Roles. Family tree: Grandmother Amanda and Grandfather Charlie

Alice (their elder daughter) and Oscar (her husband)

Kate, Billy, Oliver (their children)

Simon (their younger son) and Jane (his wife)

Baby twins Mary and Carry (their children)

Role cards:

A. Your name is Amanda and you are a retired person. You have a lot of free time and you don't know how to keep it busy. You are very worried about your husband Charlie. He sometimes drinks too much. You're afraid it will end badly. Also your daughter Alice and her husband Oscar often fight like cats and dogs. In general they seem to be a lovely family. They have three kids, a big house and a dog. But Alice seems unhappy and recently you saw her crying.

B. Your name is Alice. Recently you became the aunt of adorable babies Mary and Carry. You wish you could spend more time with them and help your sister-in-law Jane with the upbringing because you already have three children. But for some reason Jane began to invite you less often. Also you're worried about your own three children. Especially you feel anxious about your elder daughter Kate. She is about to marry a total stranger! They met only four weeks ago.

All of the roles of the game were written out in a similar way. The students were allowed to make small changes in their roles, but were not allowed to change the storyline and the game situation.

II. Communicative task. R.P. Milrud names the following subject-role plays depending on complexity of a communicative task: controlled (controlled role-play), with in advance offered lines; moderately controlled (semi-controlled role-play), with the set plot and roles; free (free role-play), with the set theme and distribution of roles; episodic (small-scale role-playing games), with playing out one of the episodes of the role-playing game; large-scale (large-scale role-playing games), lasting more than one class or, possibly, the whole semester [7, P. 121].

The example of the described game "That's what I told you!" can be referred to moderately controlled and episodic (according to R.P. Milrud's classification), because it regulates the following communicative tasks: each student must have 2 role cards that describe two periods, "now" and "one year later." The game includes four stages.

Stage 1. Students work with "now" role cards that are handed out randomly. They chat with each other, share the news, and discuss all the juicy gossip. They are also asked to give each other opinions on what their relatives should or should not do about their problems.

Stage 2: When all students have gone around and talked to each other, they work in pairs, filling out a questionnaire in which they have to make predictions about what might happen.

Stage 3: Students work with the "One Year Later" cards.

A. A year later, Amanda helped babysit her grandchildren a lot. In addition, she and Charlie have enrolled in dance lessons and now tango in the evenings. They have new topics of conversation and new friends with whom they spend their free time.

B. After a year, Alice and Oscar started seeing a psychologist every week. This had a good result. They began to understand each other better and quarrel less. They are very happy that they were able to keep their family together.

Stage 4. This time they have to find out if their predictions were correct and comment on what their relatives should have done. The task of the game is to find out how many of their predictions were correct. The highest score wins.

Each role-playing game was also preceded by a preparatory phase based on the English File Intermediate Plus textbook, which included:

- preparatory exercises forming the material and operational basis of speaking (lexical, grammatical, phonetic exercises on imitation, substitution, transformation, combination);
- conditional-communicative (communicative) exercises related to the solution of a specific communicative problem, where students acquire the ability to respond (say stimulating and responding lines), to relate actions to each other (assertion - interrogation, question - answer), i.e. to maintain bilateral activity.

The tasks enhance linguistic knowledge of communication: speech normality, intonation, linguistic features (incomplete pronunciation style, ellipses and elisions, speech stamps and clichés), and control extra linguistic parameters (differences in information evaluation, presence in speech of facial expressions, gestures and finally the influence of the subject environment of interlocutors). Thus, according to the plot of each role-playing game, the practiced exercises or suggested situations were sequentially arranged, taking into account the increase of difficulties. In the course of preparation for the role-play, the students moved from micro-situations to macro-situations: dialogue in which the question and answer complement each other and create a single statement about the subject; dialogue in which the answer is the objection to the original statement; dialogue in which the question and answer clarify the original statement [3].

Developed role-playing games are intended for use at the final stages of the study of the presented sections in the classes of complex application of knowledge and skills, as well as reflection.

Penny Ur argues that the use of role-playing games does not always lead to high learning outcomes; identifying two main problems that may be associated with the failure of role-playing games. Firstly, it is the problem of psychological resistance of students, secondly, it is the problem of the lack of the final goal of the role-playing game [11, PP. 10-11]. Jeremy Harmer is convinced that role-playing games are effective only when they have an open ending. This is due to the fact that people have different views on what the result should be [2]. When conducting role-playing, the teacher takes the role of an active observer, who intervenes in the course of the role-playing game when necessary.

Role-play "The new building" (Topic 5: Shopping. Food. Clothes of a modern person).

Situation: The government has decided to build a new building near your University. Today there is a meeting to decide what this building should be. But only one building can be built. There are six options: hypermarket, baker's, launderette, florist's, chain store, chemist's. Also there is a chair person who is in control of the meeting.

Extra situation 1: Your building can be built if you have special offers for students. What are these offers?

Extra situation 2: The new building should provide some working places for students or graduates. Is it possible? How might it influence academic performance and studying?

How to use the game: The game assumes the need of teamwork and communication of all game players. The minimum number of players is 7 while the maximum is 24. The students are randomly received role cards and divided into groups according to the roles. The students should promote the interest of their group. The team G takes the role of an observer of the game and at the end of the game decides whose arguments were more convincing. The task of the game is to give the most convincing arguments according to the role cards and come up with as many counterarguments as possible for other teams. The team with the most convincing arguments wins. The game includes 3 phases according to extra situations and involves discussions in groups and with all participants of the game.

Role cards:

Situation: The government has decided to build a new building near your University. Today there is a meeting to decide what this building should be. But only one building can be built. There are six options: team A: supermarket owners, team B: baker's owners, team C: dry cleaner's owners, team E: chain store owners, team F: chemist's owners, team D: florist's owners. Think of at least four reasons why this is the best choice. Use these ideas or your own: effect on students / safety / parking / cost / rubbish.

The stage of analysis of the results of the game followed either immediately after its completion, or in subsequent sessions, depending on the complexity of the game.

Consequently, the complex of narrative-role-playing games implied the prepared statements of students on the basis of the structural-intonational dialogical samples used in micro- and macro-dialogues at the stage of preparation for role-playing games, and their independent statements according to their roles on the basis of their own opinions and experience. Part of the story-role-playing games of the developed complex implied discussions on the problem or situation under discussion.

As part of the control stage in the re-diagnostics of the level of formation of skills and abilities of dialogic speech the students were offered to perform two tasks. The first part of the final control is making the dialogue with the support of the text "Some of our sellers" from the English File textbook of the Intermediate Plus level. Accordingly, students were given time to prepare a dialogue or part of it. In the second task of the final control, students were asked to discuss one of the following questions:

- How long do you usually shop for? Do you try to get your shopping done as fast as possible?
- Is shopping an addiction?
- Would you like to go on a shopping holiday?
- Pick one food to represent you. Why did you choose it?
- Will you wear something uncomfortable just because it looks good?

According to the discipline curriculum "Practical course of the first foreign language" the following scale was used to assess the dialogic speech skills level:

1. Range (owns a wide, sufficient, limited) range of language means.
2. Accuracy (demonstrates high / sufficient / low) level of proficiency in grammar and vocabulary.
3. Fluency (explains without preparation at natural speech rate / uses prominent pauses to select speech devices / pauses long to find the right words and patterns).
4. Interaction (initiates conversation and develops topic / maintains conversation on a known topic / communicates at an elementary level only in the form of retorts).
5. Connectedness (makes connected and logically constructed monologue lines / uses limited number of connections, with some inconsistency / uses only elementary connections).
6. Culture of verbal communication (correct / acceptable / incorrect use of nonverbal means of communication - gestures, facial expressions, poses, etc.).

The results of diagnostics shows that 40% of the students have a high level the dialogic speech skills, 52% – an average level, and 8% – a low level. Thus, the positive dynamics of changes in the level of formation of the skills and abilities of dialogic speech was revealed. The results received during the approbation of the developed complex of role-playing games correspond to the planned results of the development of the educational program in the discipline "Practical course of the first foreign language". The use of role-playing games in the foreign language classes is an effective means of developing the skills and abilities of dialogic speech among the 1st year language students. Foreign language speech activity of the students was characterized by motivation, activity and independence, purposefulness, connection with thinking, situational conditionality and heuristics.

Conclusion. The method of teaching with the use of story-role games in teaching a foreign language is an effective and innovative pedagogical technology that activates all the knowledge, skills and abilities acquired before by the learners in accordance with the set learning task. It follows from Penny Ur's definition that role-playing is used to develop all kinds of speech activities when students imagine themselves in a situation outside the classroom, using language tools appropriate to the new context [12, P. 131]. Skills, including speaking, have in their basis automated fixed operations developed under the control of consciousness with the help of a set of exercises: training (at the preparatory stage) and speech (in the process of role-playing).

G.V. Rogova believes that for emergence and motivation of speech it is necessary to have a motive of statement, personal orientation, correspondence to a context and situationality [8, P. 123]. A person expresses in the act of communication if he or she has such need defined by the circumstances of reality. In the conditions of study such component, as a natural motive, is absent, therefore it is necessary to prepare a ground, that application of plot-role games can promote.

References:

1. Asimov, E.G. A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching) / E.G. Asimov, A.N. Shchukin. – M.: Publishing House IKAR, 2009. – 448 p.
2. Harmer, J. How to teach English / Jeremy Harmer. – Pearson Education Limited, 2007. – 288 p.
3. Ipsen, G. Gespräch und Sprachform Bd. 6. / G. Ipsen // Blätter für deutsche Philosophie, 1932.
4. Kalinina, S.S. Teaching oral speech to junior students (English) / S.S. Kalinin. – URL: <http://www.lib.tpu.ru/fulltext/m/2010/m1/Index/r/Report/Kal.html>
5. Methods of teaching a foreign language: textbook. allowance / T.P. Leontiev [and others]; under total ed. T.P. Leontieva. – Minsk: Higher School, 2015. – 239 p.
6. Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity / Ed. A.A. Mirolyubova. – Obninsk: Titul, 2010. – 464 p.
7. Milrud, R.P. Methods of teaching English. English Teaching Methodology: textbook for universities / R.P. Milrud. – M.: Drofa, 2005. – 253 p.
8. Rogova, G.V. Methods of teaching foreign languages in secondary school / G.V. Rogova, F.M. Rabinovich, T.E. Sakharov. – M.: Prosveshcheniye, 1991. – 287 p.
9. Schukin, A.N. Methods of teaching foreign languages: textbook for students of institutions of higher education / A.N. Schukin, G.M. Frolova. – M.: Publishing Center "Academy", 2015. – 288 p.
10. The work program of the academic discipline "Practical course of the first foreign language" for the direction of preparation 44.03.01 Pedagogical education of the profile Methods of teaching English and German at the full-time undergraduate level, approved at a meeting of the Academic Council of the Faculty of Philology dated 06.06.2018 № 9/1. – URL: <https://sfmgpu.ru/files/wp/bak/440301/mpa8nya/043.pdf>
11. Ur, P. Discussions that work: Task-centred fluency practice (Cambridge handbooks for language teachers. New series) / Penny Ur. – Cambridge University Press, 2007. – 122 p.
12. Ur, P. A Course in language teaching: practice and theory / Penny Ur. – Cambridge University Press, 1991. – 375 p.

Педагогика

УДК 377.1

преподаватель кафедры физической подготовки Андрианов Владимир Александрович
Казанский юридический институт МВД РФ (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника кафедры Рыбалкин Дмитрий Александрович
Казанский юридический институт МВД РФ (г. Казань);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Романюк Оксана Николаевна
Казанский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия» (г. Казань)

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ВУЗОВ МВД РОССИИ

Аннотация. Практически в любой сфере профессиональной деятельности изучение и диагностика безопасного типа сотрудников играет важную роль. Это обусловлено необходимостью выработки алгоритма эффективной проработки психической устойчивости лиц с недостаточным уровнем безопасности поведения. Также актуальность поиска диагностических методов можно определить необходимостью создания психологических инструкций по работе с людьми определенной профессии по преодолению неконструктивных коммуникативных взаимодействий и опасного поведения. Для сотрудников МВД РФ, курсантов и слушателей данной системы, данная тема, несомненно является актуальной в силу ее своевременности. Это можно объяснить усугубленной опасной обстановкой в мире и положением Российской Федерации. Можно сказать, что сотрудники МВД РФ очень часто пребывают в ситуациях, обусловленных влиянием стрессогенными факторами, оказывающими накопительный эффект на психико-психологические аспекты характера. Исходя из этого, можно резюмировать, что диагностические методы исследования личности безопасного типа поведения сотрудников системы МВД РФ позволит предугадать необходимую психологическую и профилактическую работу по формированию их положительной психологической устойчивости. Данная работа должна проводиться с момента обучения курсантов и слушателей, т.е. и на протяжении всей трудовой деятельности в сфере МВД РФ. Это является много этапностью психологической и профилактической деятельности. Исходя из вышеприведенных рассуждений, актуальность темы обусловлена тем, что необходим сценарный и поэтапный процесс в профилактике психологического типа курсанта и действующего сотрудника данной системы.

Ключевые слова: курсанты ВУЗов МВД РФ, сотрудники системы МВД РФ, личность безопасного типа поведения, стрессоустойчивость, экстремальные условия, диагностика, диагностика личности безопасного типа поведения, виды диагностических исследований.

Annotation. In almost any field of professional activity, the study and diagnosis of the safe type of employees plays an important role. This is due to the need to develop an algorithm for the effective study of the mental stability of persons with an insufficient level of behavior security. Also, the relevance of the search for diagnostic methods can be determined by the need to create psychological instructions for working with people of a certain profession to overcome non-constructive communicative interactions and dangerous behavior. For employees of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, cadets and students of this system, this topic is undoubtedly relevant due to its timeliness. This can be explained by the aggravated dangerous situation in the world and the situation of the Russian Federation. It can be said that employees of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation very often find themselves in situations caused by the influence of stressful factors that have a cumulative effect on the psycho-psychological aspects of the character. Based on this, it can be summarized that diagnostic methods of investigating the personality of a safe type of behavior of employees of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation will allow predicting the necessary psychological and preventive work to form their positive psychological stability. This work should be carried out from the moment of training of cadets and trainees, i.e. throughout the entire work activity in the field of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. This is a multi-stage psychological and preventive activity. Based on the above reasoning, the relevance of the topic is due to the fact that a scenario and step-by-step process is needed in the prevention of the psychological type of the cadet and the current employee of this system.

Key words: cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, employees of the system of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, the personality of a safe type of behavior, stress resistance, extreme conditions, diagnostics, diagnostics of the personality of a safe type of behavior, types of diagnostic studies.

Введение. Изучение методических основ диагностики личности безопасного типа поведения является в любой профессиональной деятельности, так или иначе связанной со стрессогенными факторами. В качестве примера в данном исследовании предпримем попытку провести анализ необходимости диагностики личности безопасного типа поведения среди курсантов и сотрудников системы МВД РФ.

Также представим необходимые условия для формирования и развития безопасного типа поведения, как курсантов на этапе обучения в вузах МВД РФ, так и действующих сотрудников.

Изложение основного материала статьи. Исходя из вышеприведенной актуальности данного исследования, дадим определение личности безопасного типа поведения.

Личность безопасного типа – это личность, осознанно обладающая культурой безопасности, владеющая методами прогнозирования, предвидения и выхода из опасных ситуаций.

Таким образом, чтобы предвидеть мероприятия по выходу курсанта, слушателя или сотрудника системы МВД РФ из этого состояния, важно вовремя проводить диагностику личности безопасного типа поведения и психической устойчивости.

Диагностика личности безопасного типа поведения – изучение и оценка психико-психологических возможностей человека при влиянии сложных, экстремальных или стрессогенных ситуаций.

Целью данной диагностики является обеспечение наиболее полного соответствия сотрудника требованиям системы МВД РФ.

Среди методов диагностики личности безопасного типа можно выделить, как анкетные, тестовые, так и аппаратные методы диагностики.

Анкетирование является методом диагностического исследования, основанного на опросе большого числа респондентов и используемый для того, чтобы получить информацию о типичности тех или иных психолого-педагогических явлений.

В общем смысле, тестирование представляет собой исследовательский метод, дающий возможность выявить уровень знаний, умений, навыков, способностей и других личностных качеств.

Аппаратным методом является диагностика психических процессов, функциональных характеристик посредством приборов и оборудования.

Рассмотрим распространенные диагностические методики, применяемые для исследования безопасного типа поведения среди курсантов и слушателей вузов МВД РФ.

1. Анкета оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз» [7].

Опросник состоит из 84 вопросов. В результате прохождения диагностики, у курсантов могут фиксироваться следующие уровни:

1) низкий уровень устойчивости – вероятность нервно-психических срывов находится на высоком уровне. Требуется дополнительное медицинское обследование психиатра, невропатолога;

2) средний уровень устойчивости – нервно-психические срывы могут проявляться в состоянии повышенной опасности;

3) высокий уровень устойчивости – вероятность нервно-психических срывов низкая.

2. Опросник «Определение нервно-психического напряжения» (автор Т.А. Немчин) [5].

Опросник состоит из 30 признаков. По результатам опроса выделяются следующие диапазоны нервно-психического напряжения.

– слабое напряжение;

– умеренное или «значительное» напряжение;

– чрезмерное или «резко выраженное» напряжение.

3. Методика измерения уровня тревожности Тейлора (адаптация Т.А. Немчинова) [3].

Анкета состоит из 50 утверждений. Для удобства использования каждое утверждение предоставляется на индивидуальной карте.

В результате выделяются следующие виды тревожности: высокая, средняя и низкая.

4. Тест жизнестойкости С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой [2].

Опросник предназначен для оценки способности и готовности отдельных лиц к активной деятельности в стрессовых и сложных ситуациях.

Шкала «Степень участия» определяет степень удовлетворенности индивида своей деятельностью. Если вовлеченность высокоразвита, то личность наслаждается своей деятельностью и чувствует себя уверенно.

Шкала «Контроль» определяет степень контроля за тем, что происходит с человеком. Если у человека высокие показатели в заданном масштабе, то он убежден, что контроль дает возможность влиять на результат происходящего.

Шкала «Принятие риска» описывает уверенность личности в том, что все происходящее способствует его развитию через знания, полученные опытным путем.

Шкала «жизнестойкости» описывает личностное умение препятствовать стрессовым ситуациям за счет стойкого самообладания.

Кроме вышеперечисленных методик, существует немало способов и диагностик определения типа личности безопасного типа поведения у будущих сотрудников системы МВД РФ.

С действующими сотрудниками системы МВД РФ, по нашему мнению, для диагностики важно использовать следующие диагностические методики:

1. Тест СМИЛ [8]. СМИЛ оценивает психическое состояние и личностные качества человека. Важен для «силовиков»: полицейских, спасателей, летчиков.

2. Тест НПУ. Клинический тест НПУ онлайн был создан в ЛВМА им. С.М. Кирова. Посредством теста можно оценить свою нервно-психическую устойчивость и вероятность нервных срывов в эмоционально сложных ситуациях.

3. Тест самооценки стрессоустойчивости (С. Коухена и Г. Виллиансона) [6]. Методика предназначена для диагностики стрессоустойчивости личности.

В результате диагностики можно определить уровень личности безопасного типа поведения, в соответствии с которым может быть подобран сценарий ведения психологической работы с курсантом или действующим сотрудником.

То есть, исходя из диагностических результатов можно определить правильный маршрут психологического ведения курсанта на этапе обучения или сотрудника системы МВД РФ на этапе осуществления профессиональной деятельности.

Для курсантов и слушателей вузов МВД РФ необходимы следующие условия формирования личности безопасного типа поведения:

- создание рабочих программ по формированию личности безопасного типа поведения;
- формировать и регулярно развивать знания обучающихся о различных стресс-факторах, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности;
- формировать культуру психологической саморегуляции и внутреннего противодействия негативным воздействию факторам.

Морально-психологическая подготовка курсантов и слушателей вузов МВД РФ, воспитание физических качеств, выносливости, выдержки считается важным фактором формирования готовности к ведению боевых действий и несению службы. Поэтому вопрос создания программы по физической подготовке с элементами формирования личности безопасного типа поведения является актуальным.

Проблемам повышения стрессоустойчивости и психологической подготовки курсантов на занятиях по физической подготовке, уделяли внимание Р.А. Гуца [1], В.А. Луценко [4] и др.

Рассмотрим особенности рабочей программы по формированию личности безопасного типа поведения на примере программы «Физическая подготовка».

В данную программу необходимо включать следующие элементы:

- имитация условия будущей профессиональной деятельности;
- имитация боевых задач;
- включение заданий на стрессоустойчивость, концентрацию внимания, скорость реакции и т.д.

Осуществление будущих профессиональных задач требует от курсантов навыков находиться в готовности к экстремальным ситуациям, умения быстро ориентироваться в изменяющейся обстановке.

Формирование вышеперечисленных навыков требует владения хорошо отлаженными двигательными действиями, поэтому курсанты вузов МВД РФ уже в период прохождения подготовки должны развивать свои физиологические данные, иметь высокую спортивную подготовку, чтобы быть устойчивыми в условиях повышенной стрессогенности и экстремальности.

Развитие физических качеств благотворно влияет на психологическое состояние личности, так как улучшение мышечного тонуса повышает устойчивость к отрицательному влиянию нервных и психологических нагрузок.

Во время занятий целесообразно применять, как учебные задачи, так и задачи имитационного характера. Имитация позволяет отработать навыки на бессознательном уровне в результате многократных повторений ситуаций из реальной профессиональной деятельности.

Например, при многократной отработке захвата преступника с оружием, у курсанта снижается страх и состояние парализованности от возможного ранения, действия становятся более точными и правильными, т.е. повышается уровень психической устойчивости и профессиональной подготовки.

Если говорить о формировании личности безопасного типа поведения среди уже действующих сотрудников системы МВД РФ, то, по нашему мнению, возможны следующие направления работы:

1. Нормативно-правовое закрепление методических рекомендаций по работе с личным составом по формированию личности безопасного типа поведения на разных уровнях системы МВД РФ;
2. Совершенствование комплекса мер по подбору, развитию и профессиональной подготовке сотрудников МВД РФ. Развитие профессиональной подготовки необходимо проводить в русле принципа сотрудничества и взаимодействия;
3. Формирование и развитие психологической устойчивости сотрудников посредством моделирования стресс-факторов на учебных тренировках;
4. Регулярная диагностика личности безопасного типа поведения среди сотрудников с целью принятия своевременных мер по профилактике и индивидуальному маршруту психологической помощи;
5. Стимулирование сотрудников, как материальными, так и нематериальными методами. К нематериальным методам стимулирования можно отнести похвальные грамоты, организация условий для проведения релаксации и досуга и др. К материальным методам можно отнести высокие должностные оклады, дотации, предоставление земельных участков, жилья и т.д.

Таким образом, профессиональная деятельность сотрудников системы МВД РФ требует от них высокого уровня безопасного поведения, психологической устойчивости к негативным и экстремальным факторам среды. Поэтому своевременная диагностика личности безопасного типа поведения даст возможность для применения необходимых мер для профилактики и психологической помощи.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, мы можем прийти к следующим выводам.

Для своевременной профилактики и психологической помощи курсантам и действующим сотрудникам системы МВД РФ, важно вовремя проводить диагностику личности безопасного типа поведения и психической устойчивости.

Диагностика личности безопасного типа поведения - изучение и оценка психико-психологических возможностей человека при влиянии сложных, экстремальных или стрессогенных ситуаций.

В исследовании мы дифференцировали диагностические методики, применимые для курсантов и сотрудников системы МВД РФ.

В работе, как с курсантами, так и с действующими сотрудниками диагностика личности безопасного типа поведения играет неоспоримую роль, так как в результате диагностики может быть подобран сценарий ведения профилактической и психологической работы.

Таким образом, исходя из диагностики можно выбрать корректный маршрут психологического ведения курсанта на этапе обучения или сотрудника системы МВД РФ на этапе осуществления профессиональной деятельности.

Литература:

1. Гуца, Р.А. Формирование стрессоустойчивости у курсантов военных институтов войск национальной гвардии средствами физической культуры / Р.А. Гуца // Педагогические науки. – 2020. – № 3 (5). – С. 44-47
2. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2020. – 63 с.
3. Личностная шкала проявлений тревоги (Дж. Тейлор, адаптация Т.А. Немчина) / Диагностика эмоционально-нравственного развития // ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб: Питер, 2022. – С. 126-128
4. Луценко, В.А. Структура тренинга по физической подготовке военнослужащих с направленностью на повышение стрессоустойчивости / В.А. Луценко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 12 (92). – С. 291-297
5. Немчин, Т.А. Состояния нервно-психического напряжения / Т.А. Немчин. – СПб: Питер, 2020. – 166 с.
6. Психодиагностика стресса: практикум / сост. Р.В.Куприянов, Ю.М. Кузьмина; М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол.ун-т. – Казань: КНИТУ, 2022. – 212 с.
7. Рыбников, В.Ю. Экспресс-методика "Прогноз-2" для оценки нервно-психической неустойчивости кандидатов на учебу в ВУЗ / В.Ю. Рыбников // Тез. докл. на I всер. совещании. – М.: Воениздат, 1990. – С. 132-135
8. Собчик, Л.Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности СМИЛ / Л.Н. Собчик. – СПб: Речь, 2020. – 219 с.

Педагогика

УДК 373.6

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Тальшева Ирина Анатольевна
Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФИЦИТЫ УЧИТЕЛЕЙ В ПОСТРОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема дефицитов профессиональных компетенций учителей в построении образовательных стратегий обучающихся профильных психолого-педагогических классов. Обоснована необходимость определения профессиональных дефицитов педагогов, сопровождающих образовательные процессы в психолого-педагогических классах, на основе получения от них информации о затруднениях осуществления педагогической деятельности в процессе рефлексии этой деятельности. Теоретические методы исследования: анализ нормативных документов и психолого-педагогической литературы, обобщение современных подходов к исследуемой проблеме. Эмпирический метод: анкетирование учителей школ с психолого-педагогическими классами Елабужского муниципального района Республики Татарстан. Математическим методом была осуществлена обработка результатов анкетирования. По результатам проведенного анкетирования учителей, целью которого было выявление затруднений в деятельности педагогов по организации педагогической профилизации образовательного процесса в психолого-педагогических классах, установлено, что респонденты испытывают устойчивые затруднения в методическом, психолого-педагогическом, коммуникативном, организаторском и других компонентах педагогической деятельности. Полученные в ходе анкетирования учителей данные могут послужить основой для построения индивидуальных маршрутов профессионального развития педагогов и оказания адресной помощи педагогам, испытывающим профессиональные затруднения, преодоления профессиональных дефицитов в организации деятельности профильных классов психолого-педагогической направленности.

Ключевые слова: психолого-педагогический класс, профессиональные дефициты педагога, профессиональный выбор, предметная компетентность учителя, методическая компетентность учителя, психолого-педагогическая компетентность учителя, коммуникативная компетентность учителя, организаторская компетентность учителя.

Annotation. The article deals with the problem of teachers' professional competence deficits in the construction of educational strategies of students of specialized psychological and pedagogical classes. The necessity of identifying professional deficits of teachers, who accompany the educational processes in psychological and pedagogical classes, on the basis of obtaining information from them about the difficulties in the implementation of pedagogical activity in the process of reflection of this activity is substantiated. Theoretical research methods: analysis of normative documents and psychological and pedagogical literature, generalization of modern approaches to the problem under study. Empirical method: questionnaire survey of teachers of schools with psychological and pedagogical classes in Yelabuga municipal district of the Republic of Tatarstan. Mathematical method was used to process the results of the survey. According to the results of the teachers' survey, the purpose of which was to identify difficulties in teachers' activities in the organization of pedagogical profiling of the educational process in psychological and pedagogical classes, it was found that the respondents have persistent difficulties in methodical, psychological and pedagogical, communicative, organizational and other components of pedagogical activities. The data obtained in the course of the teachers' survey can serve as the basis for the construction of individual routes of professional development of teachers, providing targeted assistance to teachers, experiencing professional difficulties, overcoming professional deficits in the organization of profile classes of psychological and pedagogical orientation.

Key words: psycho-pedagogical classroom, teacher professional deficits, professional choice, teacher subject competence, teacher methodological competence, teacher psycho-pedagogical competence, teacher communicative competence, teacher organisational competence.

Введение. В современных условиях значимость той или иной профессии для выпускников школ становится одним из оснований при выборе направления дальнейшего обучения в построении профессиональной траектории. Популяризация же педагогической профессии среди школьников выступает одной из ключевых задач государственной политики РФ.

Процесс сопровождения профессионально-личностного самоопределения школьников целесообразно начинать как можно раньше. В российских школах при выборе старшеклассниками профильных направлений для обучения, как правило,

возникают трудности с их определением. По результатам исследования союза «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)» более 70% школьников не знают, кем хотят стать [4].

Целью данной статьи является определение профессиональных дефицитов учителей, сопровождающих образовательные процессы в психолого-педагогических классах, на основе получения от них информации о затруднениях осуществления педагогической деятельности в процессе рефлексии этой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Психолого-педагогические знания носят общечеловеческий характер, а значит, полезны каждому, независимо от избираемой профессии и образа жизни. Создание психолого-педагогических классов будет способствовать решению проблемы осознанного выбора будущими выпускниками школ сферы деятельности. В образовательной практике российских школ используются различные варианты организации допрофессиональной педагогической подготовки: педагогические классы, объединения психолого-педагогической направленности, «Школы юного педагога», которые создаются на базе вузов, колледжей, организаций дополнительного образования [1].

Идея рассмотрения развития психолого-педагогического класса в современных условиях на основе целостного подхода была представлена еще в концептуальных положениях В.С. Ильина [3]. Он проанализировал особенности и возможности психолого-педагогических классов в контексте взаимодействия его с воспитательной системой образовательной организации.

В 2021 году было опубликовано поручение Министерства Просвещения РФ по созданию до 2024 года в нашей стране 5000 классов «Психолого-педагогической направленности» с целью возможного выбора педагогического будущего.

В 2022 году этот проект получил старт на территории Республики Татарстан. В соответствии с поручением Министерства Просвещения РФ в Елабужском муниципальном районе Республики Татарстан (ЕМР РТ) в 2022 году был запущен проект создания профильных классов психолого-педагогической направленности. Сетевым партнером школ с психолого-педагогическими классами выступил Елабужский институт КФУ.

На предварительном этапе формирования психолого-педагогических классов нами была поставлена задача выявления затруднений, которые видят учителя в своей деятельности по организации педагогической профилизации образовательного процесса в психолого-педагогических классах. Целесообразность выявления этих затруднений заключалась в определении дефицитов профессиональных компетенций учителей в процессе построения образовательных стратегий обучающихся профильных психолого-педагогических классов.

Установлено, что в настоящее время в педагогической среде достаточно часто педагоги сталкиваются с профессиональными дефицитами [2]. Данная проблема в рамках реализации национального проекта «Образование» вызвала потребность в разработке Министерством Просвещения РФ распорядительного документа с утверждением методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана [6].

На наш взгляд, организация учебно-воспитательного процесса с обучающимися профильных классов психолого-педагогической направленности – это достаточно ответственная работа учителей в формировании мотивации этих детей к педагогической деятельности, требующая от них применения профессиональных компетенций к осуществлению успешной педагогической деятельности. В этом отношении достаточно серьезными препятствиями к осуществлению успешной деятельности педагога выступают профессиональные дефициты.

Под профессиональными дефицитами понимаются профессиональные компетенции педагогических работников, которые отсутствуют вовсе или выражены недостаточно для эффективного осуществления образовательной деятельности [5].

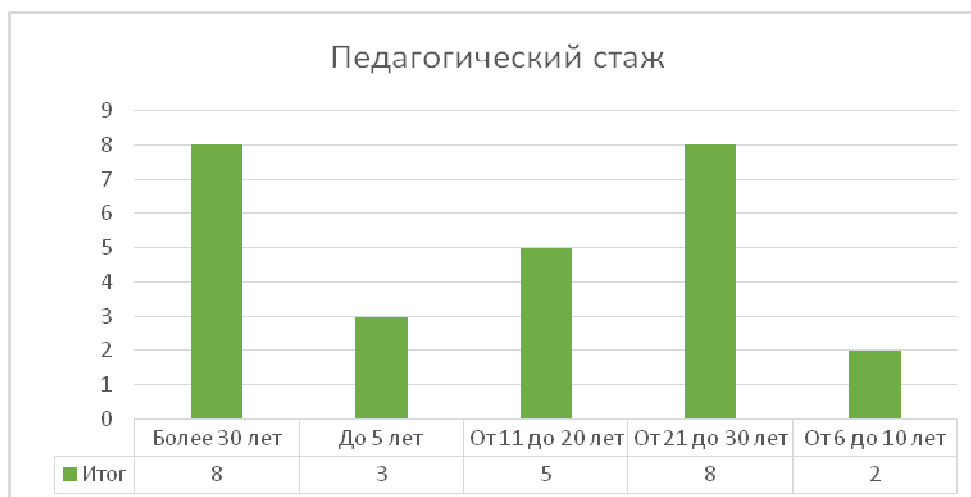
В психолого-педагогической литературе существует достаточное количество методик по определению дефицитов педагогов. В частности, разработанные Министерством Просвещения РФ методические рекомендации нацелены на поддержку педагогов в сфере общего образования, которые способны решать задачи национальной образовательной политики, и создание единой и непрерывной вариативной системы адресного научно-методического сопровождения учителя.

Однако, несмотря на внешний контроль управленческих структур сферы образования в выявлении профессиональных дефицитов педагогов, более важным для учителя является самооценка готовности к предстоящей работе в психолого-педагогических классах. Поэтому, наше исследование было направлено на получение от учителей рефлексии своих профессиональных дефицитов, препятствующих эффективности педагогического взаимодействия с обучающимися психолого-педагогических классов.

Для этого на начальном этапе реализации проекта профильных психолого-педагогических классов в ЕМР РТ нами было проведено анкетирование учителей, задействованных в данном проекте.

Целью анкетирования являлось выявление затруднений в деятельности педагогов по организации педагогической профилизации образовательного процесса в психолого-педагогических классах. Для определения наиболее дефицитных компонентов готовности учителей к организации работы с психолого-педагогическими классами нами была разработана анкета. Содержание вопросов анкеты основывалось на следующих критериях: предметная компетентность учителя, методическая компетентность учителя, психолого-педагогическая компетентность учителя, коммуникативная компетентность учителя, организаторская компетентность учителя.

Участниками анкетирования стали 26 педагогов, которым предстояло работать с обучающимися психолого-педагогических классов. На рисунке 1 по ответам участников анкетирования видно, что работать с обучающимися профильных классов психолого-педагогической направленности в школах ЕМР РТ предстояло педагогам с большим трудовым стажем (30,8% – стаж свыше 30 лет, 30,8% – стаж от 21 до 30 лет, т.е. более половины респондентов).



**Рисунок 1. Педагогический стаж учителей психолого-педагогических классов
Елабужского муниципального района РТ**

Из представленной выборки педагогов с высшей квалификационной категорией – 26,9%, первой квалификационной категорией – 61,5% (Рисунок 2). Полученные данные указывают на многолетний опыт работы и достаточно высокий уровень квалификации респондентов.

В3. Квалификационная категория

26 ответов



Рисунок 2. Квалификационная категория учителей психолого-педагогических классов ЕМР РТ

Для определения того, какие из выделенных нами критериев профессиональных дефицитов педагога (предметная компетентность учителя, методическая компетентность учителя, психолого-педагогическая компетентность учителя, коммуникативная компетентность учителя, организаторская компетентность учителя) будут наиболее выраженными в самооценке учителями своей предстоящей деятельности с обучающимися психолого-педагогических классов, им был задан вопрос: «С какими затруднениями Вы можете столкнуться при подготовке и проведении занятия в психолого-педагогических классах? (выберите 3 варианта ответов)». Из предложенных вариантов респонденты выбрали те факторы, которые, с их точки зрения, могут повлиять на проявление профессиональных дефицитов педагогов в работе с психолого-педагогическими классами.

На первом месте оказался «недосток методических материалов для разработки содержания профильных занятий» (61,5%), который мы относим к методической компетентности учителя. На втором месте – «разработка критериев оценивания учебных достижений учащихся» (38,5%) – методическая компетентность учителя, «предвидение возможных затруднений у учащихся и путей их преодоления» – коммуникативная компетентность учителя (38,5%), «недостаточный уровень собственной психолого-педагогической компетентности» (38,5%) – психолого-педагогическая компетентность учителя. На третьем месте респонденты указали «сложно распределять содержание факультативных занятий по времени» (30,8%) – организаторская компетентность учителя. Предметная компетентность учителя оказалась на последнем месте («подбор и/или разработка заданий для самостоятельной или групповой работы») – 23,1% (см. Рисунок 3).

В5. С какими, на Ваш взгляд, затруднениями Вы можете столкнуться при подготовке и проведении занятий в психолого-педагогических классах (выберите 3 варианта ответов)?
26 ответов

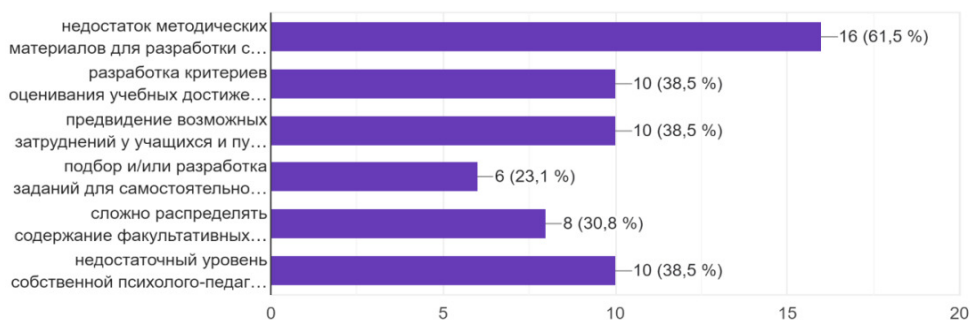


Рисунок 3. Данные опроса учителей школ ЕМР РТ о возможных затруднениях в работе с обучающимися психолого-педагогических классов

Полученные в ходе опроса данные (см. Рисунок 3) свидетельствуют о том, что методическая компетентность учителя является наиболее дефицитной для данной выборки, но при этом и другие компетентности охарактеризованы респондентами как проблемные.

В определении задач, которые являются достаточно сложными в работе с учащимися психолого-педагогических классов, учителя отметили задачу «повышения мотивации к освоению содержания факультативных занятий профильной направленности» – 34,6% (см. Рисунок 4). Это указывает на то, что учителя сомневаются в возможности эффективного формирования мотивов осознанного выбора старшеклассниками будущей педагогической профессии.

В6. Какая из задач, на Ваш взгляд, будет для Вас достаточно сложной в работе с учащимися психолого-педагогических классов (выберите один вариант ответа)?
26 ответов

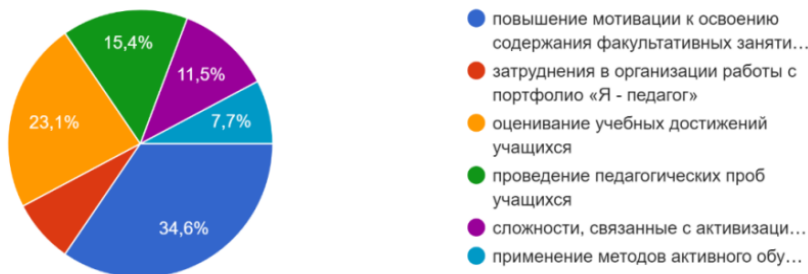


Рисунок 4. Данные опроса учителей школ ЕМР РТ о задачах, представляющих сложность в работе с обучающимися психолого-педагогических классов

Обобщая полученные данные (Рисунок 4), мы пришли к выводу о том, что респонденты сомневаются в возможности эффективного психолого-педагогического взаимодействия с обучающимися профильных классов с использованием интерактивных методов обучения.

Следующий вопрос анкеты указал на мнение учителей о недостаточной мотивации обучающихся психолого-педагогических классов к выбору профилей обучения. Только 38,5% респондентов считают, что «учащиеся сделали осознанный выбор». 46,2% учителей указали, что эти ученики не осознанно пришли в психолого-педагогические классы, и при этом имеют низкую мотивацию, т.к. набор в эти классы был произведен случайно с отношением к выбору профессии учителя как «запасному пути» (см. рисунок 5).

В11. Как Вам кажется, насколько осознанным является выбор будущей профессии учителя учащимися психолого-педагогических классов (выберите 1 вариант ответа)?

26 ответов



Рисунок 5. Данные опроса учителей школ ЕМР РТ по вопросу об осознанности выбора обучающимися психолого-педагогических классов будущей профессии

Выводы. Таким образом, полученные результаты анкеты по выявлению дефицитов профессиональных компетенций учителей в построении образовательных стратегий обучающихся профильных психолого-педагогических классов показали устойчивые затруднения респондентов в методическом, психолого-педагогическом, коммуникативном, организаторском и других компонентах педагогической деятельности.

Эти данные могут послужить основой для построения индивидуальных маршрутов профессионального развития педагогов и оказания адресной помощи педагогам, испытывающим профессиональные затруднения, преодоления профессиональных дефицитов в организации деятельности профильных классов психолого-педагогической направленности.

Литература:

1. Байбородова, Л.В. Психолого-педагогический класс в воспитательной системе образовательной организации / Л.В. Байбородова // Известия ВГПУ. – 2022. – №4 (167). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskiy-klass-v-vospitatelnoy-sisteme-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 12.01.2023).
2. Вороткова, И.Ю. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности / И.Ю. Вороткова, А.В. Усачева // Педагогическое образование в России. – 2022. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-professionalnyh-defitsitov-sovremennyh-pedagogov-na-osnovanii-rezultatov-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 27.01.2023).
3. Ильин, В.С. Целостный подход к трактовке органического единства учебного и воспитательного процессов / В.С. Ильин // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2012. – № 10(74). – С. 4-9
4. Какие ошибки допускают родители при профориентации ребенка // РБК. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/education/606573e79a794759466ad6b7> (дата обращения: 17.01.2023).
5. Распоряжение Минпросвещения России от 17.12.2019 N P-140 "Об утверждении методических рекомендаций по созданию центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов в рамках региональных проектов, обеспечивающих достижение целей, показателей и результатов федерального проекта "Учитель будущего" национального проекта "Образование". – URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-17122019-n-r-140-ob-utverzhenii/> (дата обращения: 23.01.2023).
6. Распоряжение Минпросвещения России от 27.08.2021 N P-201 "Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана". – URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-27082021-n-r-201-ob-utverzhenii/> (дата обращения: 23.01.2023).

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Байкалова Любовь Владимировна
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Мальченкова Виктория Валерьевна
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);
аспирант Меннер Марсель Олегович
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА СТУДЕНТОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЕ ВРЕМЯ

Аннотация. В статье представлен теоретический и практический аспект проблемы воспитания профессионально-педагогического мастерства студентов во внеучебное время. Поиск путей формирования основ профессионального мастерства, воспитание интереса к избранной специальности учителя по-прежнему волнуют исследователей, занимающихся проблемами педагогики высшей школы. Наряду с дальнейшим совершенствованием учебно-воспитательного процесса, обусловленного учебным планом по специальности «физическая культура», мы попытались разработать рекомендации по

использованию массовых мероприятий, проводимых во внеучебное время, с целью формирования у студентов умений и навыков, необходимых для предстоящей учительской деятельности. В работе использовались следующие методы исследования: ретроспективный анализ литературы по избранной теме, наблюдения, беседы, анкетный опрос студентов, учителей школы, преподавателей, оценка экспертов педагогического вуза, статистическая обработка полученных данных, экстраполяция результатов и др. В основу исследовательского предположения (гипотезы) положено мнение о том, что научно обоснованная организация внеучебного времени студентов окажет положительное влияние на профессиональный облик выпускников, будет способствовать их ранней педагогической зрелости, сократит период адаптации после окончания вуза. В процессе поэтапного решения поставленных задач было проведено экспериментальное исследование деятельности студентов института физической культуры и спорта, проводящих педагогическую практику в подшефных школах и по месту жительства учащихся. Анализ экспертной оценки проведенной педагогической практики показывает, что у студентов в процессе ее прохождения формируются основные структурные компоненты деятельности, необходимые учителю физической культуры в его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: процесс воспитания, профессионально-педагогическое мастерство, будущий специалист, профессиональная деятельность, внеучебная деятельность.

Annotation. The article presents the theoretical and practical aspect of the problem of educating students' professional and pedagogical skills during extracurricular time. The search for ways to form the foundations of professional skill, the education of interest in the chosen specialty of the teacher is still of concern to researchers dealing with the problems of higher school pedagogy. Along with further improvement of the educational process due to the curriculum in the specialty "physical culture", we tried to develop recommendations for the use of mass events held during extracurricular time in order to form students' skills and abilities necessary for the upcoming teaching activities. The following research methods were used in the work: retrospective analysis of the literature on the chosen topic, observations, conversations, questionnaire survey of students, school teachers, teachers, evaluation of experts of a pedagogical university, statistical processing of the data obtained, extrapolation of results, etc. The research assumption (hypothesis) is based on the opinion that the scientifically based organization of extracurricular time of students will have a positive impact on the professional appearance of graduates, will contribute to their early pedagogical maturity, will shorten the period of adaptation after graduation. In the process of step-by-step solution of the tasks set, an experimental study of the activities of students of the Institute of Physical Culture and Sports conducting pedagogical practice in sponsored schools and at the place of residence of students was conducted. The analysis of the expert assessment of the conducted pedagogical practice shows that students in the process of its passage form the main structural components of the activity necessary for a physical education teacher in his professional activity.

Key words: process of education, professional and pedagogical skills, future specialist, professional activity, extracurricular activities.

Введение. Поиск путей формирования основ профессионального мастерства, воспитание интереса к избранной специальности учителя по-прежнему волнуют исследователей, занимающихся проблемами педагогики высшей школы. Эти проблемы получили новое звучание в связи с ответственными задачами.

В последние годы значительно возрос интерес ученых и практических работников к личности специалиста физического воспитания [2]. Наиболее актуальными и социально значимыми стали вопросы совершенствования подготовки учителя физического воспитания.

Научные работники в области педагогики уже сделали в этом направлении конкретные практические шаги. Отдельные стороны подготовки учителя физического воспитания довольно подробно исследовались Ю.А. Янсоном, В.И. Астраханцевой, С.Ю. Балбенко, И.А. Вальковской и др [6; 1; 4]. Воспитание же у будущих учителей умений и навыков организации внеучебной деятельности учащихся находится вне поля зрения исследователей [3].

Наряду с дальнейшим совершенствованием учебно-воспитательного процесса, обусловленного учебным планом по специальности «физическая культура», мы попытались разработать рекомендации по использованию массовых мероприятий, проводимых во внеучебное время, с целью формирования у студентов умений и навыков, необходимых для предстоящей учительской деятельности.

Цель данного исследования – поиск и экспериментальное обоснование форм и методов внеучебной деятельности студентов, позволяющих формировать основы профессионального мастерства учителя школы, которые определены структурой педагогических способностей, разработанных Н.В. Кузьминой [5].

Поставленная цель реализовалась с помощью последовательного решения ряда конкретных задач:

1. Обосновать возможность использования массово-физкультурных и спортивных мероприятий, проводимых по плану спортивного клуба, для формирования у студентов умений и навыков ведения внеклассной и внеучебной работы.
2. Уточнить по годам обучения структуру умений, формируемых у студентов в процессе внеучебной деятельности.
3. Внести рекомендации по дальнейшему совершенствованию процесса подготовки специалистов в рамках института физической культуры и спорта.

В работе использовались следующие методы исследования: ретроспективный анализ литературы по избранной теме, наблюдения, беседы, анкетный опрос студентов, учителей школы, преподавателей, оценка экспертов педагогического вуза, статистическая обработка полученных данных, экстраполяция результатов и др.

Изложения основного материала статьи. В основу исследовательского предположения (гипотезы) положено мнение о том, что научно обоснованная организация внеучебного времени студентов окажет положительное влияние на профессиональный облик выпускников, будет способствовать их ранней педагогической зрелости, сократит период адаптации после окончания вуза.

В процессе поэтапного решения поставленных задач было проведено экспериментальное исследование деятельности студентов института физической культуры и спорта, проводящих педагогическую практику в подшефных школах и по месту жительства учащихся.

При организации исследования были учтены принципы, уже нашедшие отражение на страницах педагогической печати:

1. Осуществление тесной связи педагогической работы студентов с теоретическими знаниями, предусмотренными профилем приобретаемой специальности.
2. Профессионально-педагогическая направленность содержания работы, которая в наибольшей степени должна формировать личность будущего учителя физической культуры.
3. Разумное сочетание решающей роли спортивных организации, педагогов и общественности в руководстве педагогической работой.

Эффективность педагогической деятельности студентов оценивалась экспертами из числа руководящих работников института, работников спорткомитетов города и области, ученых и наиболее квалифицированных преподавателей вуза.

Результаты оценки приведены в таблице 1.

Таблица 1

**Определение эффективности педагогической практики студентов методом экспертной оценки
(% к числу опрошенных)**

Высказанные мнения	Результаты, %
Считают, что педагогические отряды студентов выполняют ответственную социально-педагогическую функцию	98,0
Оценка деятельности по пятибалльной системе (средний балл)	3,94 ± 0,06
В том числе оценок:	
отличных	22,2
хороших	61,0
удовлетворительных	16,8
Считают, что приобретаемые знания, умения и навыки пригодятся студентам в предстоящей педагогической деятельности	
Внесли предложения по улучшению деятельности педагогических отрядов	100,0
Считают, что практика:	96,0
– научила общению с детьми	
– дала первоначальные навыки управления детскими коллективами	100,0
– подтвердила эффективность средств физической культуры и спорта в организации воспитательной работы по месту жительства	93,4
– позволила установить контакты с родителями «трудных» подростков	100,0
– дала возможность проверить свои педагогические способности в работе с «педагогически запущенными» детьми и подростками	74,5
– научила другим умениям и навыкам	33,4
	13,3

Анализ экспертной оценки проведенной педагогической практики показывает, что у студентов в процессе ее прохождения формируются основные структурные компоненты деятельности, необходимые учителю физической культуры в его профессиональной деятельности.

Поставленная в начале исследования цель решалась также через систему педагогических заданий в подшефных школах, в городских и загородных оздоровительных лагерях, на педагогической практике, а в дальнейшем и при самостоятельной деятельности в период стажировки.

В исследовании участвовали студенты института физической культуры и спорта (около 300 человек), учителя школ города и области, преподаватели профилирующих кафедр, представители общественных организаций. Всего около 350 человек.

Проводимая нами многолетняя работа позволила дифференцировать задания студентам с учетом курса, уровня спортивной квалификации и требований, предъявляемых предстоящей учительской деятельностью. Результаты педагогической работы учитывались преподавателями, кураторами групп и проставлялись в зачетных книжках по педагогической практике, отмечались в характеристиках, представляемых на государственные экзамены при окончании полного курса обучения.

Разработанная система поэтапного формирования у студентов знаний, умений и навыков во внеучебное время показана в таблице 2.

**Примерный перечень заданий, выполняемых студентами по годам обучения
в период педагогической деятельности**

Курсы	Виды умений и навыков, осваиваемых студентами в процессе внеучебной деятельности	Примечание
I	Подготовка мест для проведения физкультурно-спортивных мероприятий. Организация рекламы. Выполнение обязанностей помощника судьи по определенному виду спорта, судьи при участниках и т.п. Шефская помощь педагогам-организаторам домоуправления.	Задания даются с учетом вида спортивной специализации студента.
II	Выполнение обязанностей судьи, секретаря, информатора спортивных мероприятий, проводимых в стенах вуза (факультета). Самостоятельное выполнение отдельных обязанностей под контролем преподавателей и студентов старших курсов. Организация спортивно-массовой работы с учащимися по месту их жительства.	По видам спорта, входящим в школьную программу.
III	Самостоятельное проведение работы по организации спортивных мероприятий в школе, оздоровительном лагере, ЖЭКе, ДЮСШ и т.п. Руководство спортивными командами классов, ЖЭКов, отрядов в оздоровительных лагерях. Подготовка отчетов о работе.	По видам спорта, входящим в школьную программу.
IV	Выполнение обязанностей главных (старших) судей, секретарей соревнований, комендантов на первенствах института, города и области. Подготовка отчетов. Самостоятельное проведение заседаний судейской коллегии, инструктажа участников и судей. Руководство работой студентов I курса в домоуправлениях.	Работа проводится под контролем преподавателя, ведущего курс спортивного совершенствования.

Выводы. Проведенные исследования дают основание для следующих выводов:

1. Использование внеучебных массово-физкультурных и спортивных мероприятий, проводимых кафедрами совместно с общественными организациями вуза, оказывает несомненное положительное влияние на профессиональный облик молодых специалистов.

Результаты этой работы отчетливо проявляются в период педагогической практики в школах и оздоровительных лагерях, а в дальнейшем и при самостоятельной работе учителя.

Воспитание у студентов навыков ведения внеклассной и внешкольной массово-физкультурной и спортивной работы позволяет в значительной степени, превращает физическую культуру и спорт из зрелища в необходимый компонент социально-культурной деятельности, основы которой закладываются в школе.

2. Массово-физкультурная и спортивная работа студентов факультета, спланированная с учетом требований предстоящей профессиональной деятельности учителя, не только является эффективной формой разумного досуга, но и способствует воспитанию основ профессионального мастерства молодых специалистов. Она формирует основные компоненты, входящие в структуру педагогической деятельности, и в первую очередь организаторские, что, по мнению большинства опрошенных учителей и педагогов вуза, является ведущим в работе молодого учителя. Систематическое привлечение студентов к указанной деятельности способствует расширению коммуникативных способностей будущих педагогов; формирует основы профессионального мастерства.

3. Дальнейшее совершенствование процесса подготовки специалистов в институте физической культуры и спорта будет зависеть от научно-обоснованной взаимосвязи учебной и внеучебной деятельности студентов.

Последняя должна получить отражение в зачетных книжках по педагогической практике, а также в характеристиках, представляемых на государственных экзаменах, и учитываться преподавателями, ведущими курс повышения спортивного мастерства.

Литература:

1. Балакин, Ю.П. Мониторинг психоэмоционального состояния студенческой молодежи на занятиях физической культурой / Ю.П. Балакин, Е.М. Колпакова, М.А. Гнездилов // Современные вопросы биомедицины. – 2022. – Т. 6. – № 2 (19).

2. Губарева, Н.В. Современные аспекты профессиональной подготовки учителей физической культуры / Н.В. Губарева, Е.В. Колтыгина // В сборнике: Актуальные вопросы физической культуры и спорта. материалы XXIV Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой памяти профессора Ю.Т. Ревякина. Томск, 2022. – С. 247-249.

3. Емелин, К.Г. Реализация смешанного обучения на современном этапе развития образования в вузе / К.Г. Емелин, Л.М. Бартенева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 127-130

4. Иванова, М.М. Организация спортивной подготовки с учетом индивидуально-типологических особенностей спортсменов (теоретический анализ проблемы) / М.М. Иванова, И.И. Самсонов, Г.А. Тарасевич // Современные вопросы биомедицины. – 2022. – Т. 6. – № 4 (21).

5. Попова, Н.В. Программированные учебные материалы как дидактические средства активной познавательной деятельности обучающихся / Н.В. Попова, В.В. Желонкин, А.Г. Завгородний // Евразийский юридический журнал. – 2021. – № 4 (155). – С. 423-425

6. Самсонов, И.И. О порядке комплектования (формирования) групп обучения (спортивной подготовки) / И.И. Самсонов, Г.А. Тарасевич // В сборнике: Спортивное право в России и мире: актуальные вопросы. Материалы круглого стола с международным участием. Отв. редактор А.А. Коренная. – Барнаул, 2022. – С. 99-113

УДК 374:7(045)

кандидат педагогических наук, заведующая отделением хорового пения
 муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования,
 докторант кафедры педагогики Баранова Светлана Владимировна
 «Детская школа искусств № 2 имени В.П. Трифонова» (г. Вологда);
 Федеральное государственное бюджетное образовательное
 учреждение высшего образования «Мордовский государственный
 педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
 профессор Кокина Ирина Алексеевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);
 доцент Пьянкова Ольга Борисовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

СОЦИАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В ХОДЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье актуализируется проблема активизации социальной самореализации детей и молодежи в ходе волонтерской деятельности. Самореализация обеспечивает раскрытие сущностных сил, потенциала человека, осуществления личностью своих возможностей, достижения намеченных целей. Волонтерская деятельность предполагает добровольность, безвозмездность, бескорыстное служение обществу. Социальная самореализация в волонтерской деятельности направлена на формирование готовности детей и молодежи к реализации своих возможностей для служения на благо отдельных людей, общества и государства. Приобщение детей и молодежи к волонтерской деятельности осуществляется активно в ходе апробации комплексной программы воспитания «Республика добра (Республика юного волонтера)». Данная программа реализуется на базе МБУДО «Детская школа искусств №2 им. В.П. Трифонова» г. Вологды. Она включает в себя три ступени – «Реализуя себя – помогаю другому!» (8-9 лет); «Дари добро, не требуя награды» (10-12 лет); «Добрым быть совсем не просто» (13-15 лет). Программа стимулирует процесс становления детского и молодежного волонтерского движения в Вологодской области. В статье приводится опыт реализации социального, патриотического, экологического, культурно-просветительского, событийного, краеведческого направлений волонтерской деятельности в рамках данной программы. Особую роль в организации волонтерской деятельности детей и молодежи играет взаимодействие социальных партнеров в данном аспекте.

Ключевые слова: социальная самореализация, дети, молодежь, волонтерская деятельность, комплексная программа воспитания «Республика добра (Республика юного волонтера)».

Annotation. The article actualizes the problem of activating the social self-realization of children and youth in the course of volunteer activities. Self-realization ensures the disclosure of the essential forces, the potential of a person, the realization by the individual of his capabilities, the achievement of the intended goals. Volunteering involves voluntariness, gratuitousness, disinterested service to society. Social self-realization in volunteering is aimed at shaping the readiness of children and youth to realize their opportunities to serve for the benefit of individuals, society and the state. The involvement of children and youth in volunteer activities is carried out actively during the testing of the comprehensive education program "Republic of Kindness (Republic of the Young Volunteer)". This program is implemented on the basis of MBUDO "Children's School of Arts No. V.P. Trifonov, Vologda). It includes three steps - "Realizing myself - I help another!" (8-9 years); "Give good without demanding a reward" (10-12 years old); "It's not easy to be kind" (13-15 years old). The program stimulates the process of establishing a children's and youth volunteer movement in the Vologda Oblast. The article presents the experience of implementing the social, patriotic, environmental, cultural, educational, event, local history areas of volunteer activity within the framework of this program. The interaction of social partners in this aspect plays a special role in organizing volunteer activities for children and youth.

Key words: social self-realization, children, youth, volunteering, comprehensive education program "Republic of Kindness (Republic of the Young Volunteer)".

Введение. Активным вызовом времени сегодня является необходимость использования потенциала волонтерской деятельности в воспитательных целях. В Концепции развития добровольчества в России до 2025 года указаны приоритетные направления социальной политики, среди них – социальная поддержка населения в процессе оказания волонтерской помощи [4]. Добровольность и безвозмездность, бескорыстное служение обществу – главные принципы волонтерства в России [5].

Самореализация обеспечивает раскрытие сущностных сил, потенциала человека, полного выявления и осуществления личностью своих возможностей, достижения намеченных целей в решении лично значимых проблем. Готовность к самореализации способствует расширению пределов возможностей личности, стимулирует раскрытие потенциала личности в новых условиях [1].

Под социальной самореализацией детей и молодежи в волонтерской деятельности мы понимаем процесс приобретения ими ценностных ориентаций, мотивации к непрерывному личностному росту, социальных знаний, умений, социально-значимых качеств (патриотизм, чувство гражданской и социальной ответственности, милосердия, отзывчивости, заботливости), в соответствии с возрастными особенностями посредством собственных усилий в ходе общения, взаимодействия, безвозмездной добровольной помощи, направленный на формирование готовности детей и подростков к реализации своих возможностей для служения на благо отдельных людей, общества и государства [3].

Изложение основного материала статьи. В Вологодской области на базе МБУДО «Детская школа искусств №2 им. В.П. Трифонова» г. Вологды апробируется комплексная программа воспитания «Республика добра (Республика юного волонтера)», которая включает три ступени [3]:

- I. «Реализуя себя – помогаю другому!» (8-9 лет);
- II. «Дари добро, не требуя награды» (10-12 лет);
- III. «Добрым быть совсем не просто» (13-15 лет).

Направлениями комплексной программы воспитания «Республика добра (Республика юного волонтера) являются: социальное, патриотическое, экологическое, культурно-просветительское, событийное, спортивное, медиаинформационное.

Мероприятия по плану комплексной программы воспитания проходят один раз в месяц. В рамках реализации программы третьей ступени проведено и включено в годовое планирование девять мероприятий по направлениям волонтерской

деятельности, которые предполагают участие детей и молодежи с социальных акциях, событиях с концертными выступлениями и творческими встречами [2].

В рамках реализации комплексной программы воспитания «Республика добра (Республика юного волонтера)» в 2021-2023 годах были проведены следующие мероприятия:

1. Мероприятие: «Торжественное открытие улицы В. Гаврилина» (30 сентября 2021 года) (социальное направление волонтерской деятельности).

Место проведения: Частное учреждение социального обслуживания «Детская деревня – SOS Вологда».

Социальный партнер: Частное учреждение социального обслуживания «Детская деревня – SOS Вологда».

Количество: 130 человек.

В ходе мероприятия дети, юноши и девушки познакомились с биографией и творчеством композитора В. Гаврилина. На мероприятии присутствовали почетные гости – вдова композитора Н.Е. Гаврилина, сын А.В. Гаврилин, зам. руководителя Администрации Вологодского района Султаншина И. В., воспитанники и работники детских домов. Дети и молодежь рисовали иллюстрации к произведениям Валерия Гаврилина, дарили конфеты и рисунки. Было организовано чаепитие. После концерта всем детям были подарены именные значки с портретом В. Гаврилина и книги. Организовано посещение приемных семей, общение, совместная прогулка. Дети делились особенностями жизни в деревне «Детская деревня – SOS Вологда». На торжественном открытии дети и молодежь исполнили вокальные произведения композитора – В. Гаврилин «Мама», «Кто у нас хороший», «Ерунду», вокальный цикл «Русская тетрадь»; фортепианные произведения («Генерал идет», «Часики», «Вальс», «Гарантелла» из цикла Зарисовки для фортепиано в 4 руки).

2. Мероприятие «День музыки и мудрости» для ветеранов педагогического труда (1 октября 2021 года) (семейное направление волонтерской деятельности).

Место проведения: МБУК «Культурно-досуговый центр «Забота».

Социальный партнер: МБУК «Культурно-досуговый центр «Забота».

Количество: 126 человек.

Был организован праздничный стол, угощение пирогами. Дети и молодежь подарили ветеранам цветы и шоколад, фотографировались. Ветераны делились рассказами об особенностях педагогического труда, демонстрируя любовь к своей профессии, и было видно, что дети поняли, как ценят и любят учителя свою профессию. Дети, молодые люди исполнили различные вокальные произведения (Е. Птичкин «Русская изба», Р. Паулс «Золотая свадьба», А. Эшпай «Песня об иве»; М. Блантер «Рано-раненько»; фортепианную музыку – И. Брамс «Венгерские танцы №1, №5», П.И. Чайковский «Осенняя песня» из цикла «Времена года»).

3. Мероприятие «Нежность колыбельной песни» (27 ноября 2021 года) (культурно-просветительское направление волонтерской деятельности).

Место проведения: ВОУН «Библиотека им. И.В. Бабушкина».

Социальный партнер: «Фабрика добрых дел».

Дети и молодежь получили знания о ценности семьи, матери, познакомились с репертуаром песен и пьес, посвященных Матери. На мероприятии присутствовали семьи волонтеров, многодетные матери, ветераны, мамы и бабушки. Они подарили им цветы, открытки ручной работы и музыкальные номера. Были много тепла, доброты, сочувствия, соучастия. Дети и молодежь исполняли различные вокальные произведения (Т. Хренников «Колыбельная», С. Смирнов «Мама», Е. Крылатов «Колыбельная медведицы», Г. Струве «Бабушкины сказки»; фортепианные пьесы – Дебюсси «Маленькая сюита» в 4 руки, цикл пьес С. Прокофьев из цикла «Сказки старой бабушки», С. Прокофьев пьесы из балета «Золушка», С. Прокофьев пьесы из балета «Ромео и Джульетта»).

4. Мероприятие «Цыганские мотивы в русской и европейской музыкальной культуре «Песни дивный дар» (2 декабря 2021 года) (медиа-информационное направление волонтерской деятельности).

Место проведения: ВОУН «Библиотека им. И.В. Бабушкина».

Социальный партнер: ВОУН «Библиотека им. И.В. Бабушкина», ФГБУ ВО «Вологодский государственный университет».

Количество: 198 человек.

В рамках реализации проекта «Университет Культуры» на мероприятии присутствовали ветераны, преподаватели, врачи, журналисты, студенты Вологодского института Права и экономики, Вологодского государственного университета. Был подготовлен фильм о творчестве композиторов, после выступали обучающиеся, которые иллюстрировали данный фильм. Прошел мастер-класс по изготовлению браслетов, брошек, гостям были розданы подарки ручной работы. Дети и молодежь познакомились с творчеством – Ж. Бизе, П. Сарасате, И. Штрауса, М. де Фалья, И. Кальмана.

5. Мероприятие: «Свет Рождественской звезды» (10 января 2022 года) (событийное направление волонтерской деятельности).

Место проведения: Вологодская областная специальная библиотека для слепых.

Социальный партнер: Вологодская областная специальная библиотека для слепых.

Количество: 120 человек.

На мероприятии присутствовали дети и взрослые с ограниченными возможностями здоровья. Представители волонтерского отряда исполнили различные произведения (рождественские колядки – «Эта ночь святая», «Щедрик», новогодние и русские народные песни – Е. Крылатов «Кабы не было зимы», Ю. Чичков «Лыжная прогулка», А. Долухонян «Коньки»; фортепианные пьесы – П.И. Чайковский «Святки», «У камелька», «Масленица», Б. Дварионас «На саночках с горки»). Участники мероприятия получили знания о празднике Рождество Христово. Программу подготовил и провел иерей Кирилл Киселев. Все с удовольствием участвовали в развлекательных конкурсах и играх. Детям подарили сладкие рождественские подарки. В ходе Всероссийской акции «Круговорот» присутствующим подарили наклейки и открытки с Рождеством, елочные игрушки в виде ангела. Также дети и молодежь приняли участие в мастер-классе по росписи рождественского печенья и пряников с изображением символов Рождества – звезды, ангела, ягненка, вертепа и др. На мероприятии сложилась теплая, приподнятая атмосфера, полная радости и улыбок, положительных эмоций.

6. Мероприятие «Всероссийская акция «Подарок солдату». «Городской концерт, посвященный Дню защитника Отечества» (3 февраля 2022 года) (патриотическое направление волонтерской деятельности).

Место проведения: Общественная организация молодежный центр ГОРКОМ35.

Социальный партнер: Общественная организация молодежный центр ГОРКОМ35.

Количество участников: 124 человека.

На концерте присутствовали почетные гости – Митрополит Вологодский Савва, мэр города Вологда С. Воропанов, ветераны боевых действий, семьи мобилизованных граждан. Дети и молодежь исполнили на мероприятии различные произведения (Г. Струве «Стелется по бережку», В. Шайнский «Крейсер Аврора», А. Новиков «Дороги», В. Мурадели «Бухенвальский набат», Я. Френкель «Журавли», А. Долухонян «Рязанские мадонны»; фортепианные произведения –

Ф. Шуберт – Лист «Серенада», Л. Бетховен «Лунная соната», С. Рахманинов «Элегия» опус 3 №1, С. Рахманинов «Этюд-картина» соль-минор опус 33 №7, Ф. Лист «Утешение ре – бемоль мажор №3», Л. Бетховен «Военный марш», Г. Пахульский «Прелюдия до-минор» опус 8 №1; С. Рахманинов «Русская песня»). Дети и молодежь общались, дарили ветеранам открытки ручной работы, продуктовые наборы, познакомились с героями – защитниками Родины. После мероприятия долго сохранялись дружеские взаимоотношения юных участников мероприятия и ветеранов боевых действий. Данное мероприятие включено в план для ежегодного проведения.

7. Мероприятие «Городской концерт «Лапа друга» в помощь обществу защиты животных «Приют надежды» (4 марта 2022 года) (экологическое направление волонтерской деятельности).

Место проведения: ВОУН библиотека им. И.В. Бабушкина.

Социальный партнер: Общество защиты животных "Приют надежды" г. Вологда.

Количество: 140 человек.

Дети и молодежь исполнили вокальные произведения – Л. Абелян «Про меня и муравья», Ю. Чичков «Мой щенок», О. Малышева «Покормите птиц зимой»; фортепианную музыку – К. Сен-Санс сюита «Карнавал животных» для 2-х фортепиано. Дети вместе с родителями принесли корма, медикаменты для животных, игрушки, кормушки для птиц. Данное мероприятие формирует любовь к животным, умение заботиться и ухаживать за ними, ласковое и бережное отношение к ним. Многие дети узнали, что могут помочь животным, если возьмут на передержку домой. Некоторые дети с родителями забрали из приюта питомца домой.

8. Мероприятие Фестиваль «Детские перезвоны», посвященный творчеству В.А. Гаврилина» (21 апреля 2022 года) (краеведческое направление волонтерской деятельности).

Место проведения: с. Кубенское Вологодского района, музей МБУК «Вологодский районный краеведческий музей».

Социальный партнер: Управление культуры и историко культурного наследия Администрации города Вологды.

Участники: 300 человек.

На мероприятии присутствовали Н.Е. Гаврилина, вдова композитора. Супоницкая К.А. провела презентацию книги о творчестве В. Гаврилина – «Валерий Гаврилин» из серии «Жизнь замечательных людей». На мероприятии присутствовала О.А. Великанова, заведующая Шереметьевским дворцом – Музеем музыки из г. Санкт-Петербурга. Она познакомила с печатной продукцией, посвященной творчеству В. Гаврилина, и рассказала об исполнителях Гаврилинских концертных программ. Значительным событием было приглашение детей выступить в Шереметьевском дворце. Дети и молодежь с удовольствием участвовали в музыкальном празднике, исполняли песни и романсы (В. Гаврилин «Вот те раз», «Белая ворона», «Шутка»), фортепианные миниатюры («Перезвоны», «В старинном стиле», «На тройке», «Сон снится» из цикла зарисовки для фортепиано в 4 руки). Было посажено любимое дерево композитора – рябина, кусты, убрана территория музея. Дети и молодежь участвовали в мастер-классе по украшению территории музея, сделали скамейку, разукрасили поделками из дерева (там были домовый и другие сказочные герои). Дети представили научные и творческие работы о творчестве композитора, при этом все участники были награждены медалями, дипломами и подарочными книгами. Педагоги участвовали в круглом столе, обсуждали творчество вологодских композиторов – М. Гоголина, Е. Хорошиной, Д. Баженова, О. Малышевой, Н. Берестовой. Были подведены итоги проведения концертов, посвященных творчеству Вологодских композиторов, запланирован концерт музыки композиторов Вологды в рамках фестиваля современного композиторского творчества «Музыкальное приношение» в Доме-музее В. Шаламова. Было организовано совместное чаепитие, дети познакомились и играли в русские народные игры.

Выводы:

1. В ходе апробации комплексной программы воспитания «Республика добра (Республика юного волонтера) активно осуществляется социальная самореализация детей и молодежи», происходит становление детского и молодежного волонтерского движения в Вологодской области на основе взаимодействия социальных партнеров.

2. Социальная самореализация способствует формированию готовности детей и молодежи к реализации своих возможностей для служения на благо отдельных людей, общества и государства, в которой можно выделить: а) ценностно-мотивационный (наличие ценностных ориентаций – уважительное и ответственное отношения к Родине, людям, семье, труду, природе, культуре, знаниям, здоровью, волонтерству); потребности безвозмездно работать на благо отдельных людей, общества и государства, стремления к личностному росту, к проявлению лидерских качеств; б) знаниевый (наличие знаний о значимости, направлениях волонтерства, способах реализации своих способностей в различных видах волонтерской деятельности); в) деятельностный (наличие умений оказывать бескорыстную поддержку людям, общаться, взаимодействовать с людьми, оказывать им поддержку, проявлять инициативу в ходе волонтерской деятельности); г) рефлексивный (наличие способности к оценке своей волонтерской деятельности, удовлетворенности от участия в ней, степени реализации своих возможностей) компоненты.

Литература:

1. Баранова, С.В. Формирование готовности к творческой самореализации детей младшего школьного возраста в дополнительном образовании: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Баранова Светлана Владимировна. – Саранск, 2020. – 224 с.

2. Баранова, С.В. Волонтерская деятельность в России и Вологодской области как основа становления детского волонтерского движения региона / С.В. Баранова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – Вып. 71. – Ч. 4. – С. 30-33

3. Карпушина, Л.П. Социализация детей и подростков в ходе организации волонтерской деятельности в дополнительном образовании / Л.П. Карпушина, С.В. Баранова // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – № 1. – С. 37-42

4. Концепция развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 27 декабря 2018 № 2950-р. – URL: <http://government.ru> (дата обращения: 15.01.2023)

5. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». – URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/> (дата обращения 15.01.2023).

УДК 372.854

кандидат химических наук, доцент Бахарева Светлана Владимировна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМЫ ЗАДАЧ С ЭКОЛОГИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ

Аннотация. В настоящее время проблемы экологического характера затрагивают не только специалистов, но и каждого члена общества, т.е. это имеет всеобщую значимость. Поэтому особо важно уделить внимание проблемам окружающей среды, формированию экологической культуры каждого ученика и общества в целом, взаимодействию общества и природы в образовательных процессах, а именно в содержании школьного курса. Необходимо готовить школьников к активному участию в решении насущных проблем защиты окружающей среды. Данная тема находит свое отражение в новых учебных программах курса химии. Также одним из наиболее эффективных методов формирования экологических знаний и умений у школьников становится решение задач по экологической проблематике. Экологические основы на уроках химии в школьном курсе имеют место быть, потому что данные науки имеют тесную взаимосвязь и общие аспекты, обе они позволяют познать природные законы, изучить взаимосвязь человека и природы. На сегодняшний день вопрос внедрения экологических знаний на уроках химии остается открытым. Химия соприкасается со многими науками и сферами жизни, поэтому повышение экологической культуры у учащихся можно реализовать на уроках химии. Таким образом, анализируя вопросы охраны окружающей среды, эффективнее в экологическом образовании будут химико-экологические вопросы и задачи. Разработанные для решения задания могут иметь разные пути выполнения, они рассчитаны на проблемное обсуждение, дискуссию, на поиск рационального пути решения поставленной реальной учебно-познавательной проблемы.

Ключевые слова: экологическое содержание, система задач, органическая химия, экологическое воспитание, экологическое образование.

Annotation. Currently, environmental problems affect not only specialists, but also every member of society, i.e. it is of universal importance. Therefore, it is especially important to pay attention to the problems of the environment, the formation of the ecological culture of each student and society as a whole, the interaction of society and nature in educational processes, namely in the content of the school course. It is necessary to prepare schoolchildren for active participation in solving urgent problems of environmental protection. This topic is reflected in the new curricula of the chemistry course. Also, one of the most effective methods for the formation of environmental knowledge and skills among schoolchildren is the solution of problems on environmental issues. Ecological foundations in chemistry lessons in the school course have a place to be, because these sciences have a close relationship and common aspects, both of which allow you to know natural laws, to study the relationship between man and nature. To date, the issue of introducing environmental knowledge in chemistry lessons remains open. Chemistry comes into contact with many sciences and spheres of life, so the improvement of environmental culture among students can be implemented in chemistry lessons. Thus, analyzing the issues of environmental protection, chemical and environmental issues and tasks will be more effective in environmental education. Tasks developed for solving can have different ways of fulfillment, they are designed for problematic discussion, discussion, for finding a rational way to solve a real educational and cognitive problem.

Key words: ecological content, system of tasks, organic chemistry, ecological education, ecological education.

Введение. Целью экологического образования и воспитания является формирование у учащихся таких убеждений, знаний, умений, навыков, экологически ответственного поведения в целом, при которых у школьников будет должный уровень экологической культуры в сочетании с бережным отношением к окружающей среде. Важно донести идею о том, что развитие человеческого общества не несет вреда для последующего поколения. Экологическое воспитание основывается не просто на том, чтобы дать ученику знания основ экологии, а именно возможность разумно и адекватно воспринимать реалистичные экологические проблемы.

На уроках химии особое внимание уделяется веществам. Учитель углубляет знания о веществах, а именно о нахождении их в природе, химических и физических свойствах, способах получения в лаборатории и промышленности, круговоротах веществ, рассматривая превращения веществ в экосистеме. Данные знания позволяют объяснить, как ведут себя отдельные элементы и вещества в атмосфере, гидросфере, литосфере, позволяющие понять взаимосвязь биосистем с точки зрения химии.

Изложение основного материала статьи. Фролова Т.В. в своей работе упоминает, что под экологической культурой подразумевается такое качество в человеческом поведении, как ответственность каждой личности перед общим состоянием окружающей природной среды. Ежедневные действия человека тоже влияют на ее состояние, все это и отражает системность формирующихся и применяющихся впоследствии экологических знаний, этическое отношение к природе, экологическое мышление, т.е. экологическую культуру, отражающуюся в поведении человека [1].

Левин В.А. обозначил принципы экологической педагогики, выделил цель экологического образования, а именно формирование личности, которая будет обладать экологическим сознанием [2].

Таким образом, применение задач с экологическим содержанием в школьном курсе химии жизненно необходимо. При их составлении необходимо придерживаться следующих критериев:

- в задаче описывается или моделируется реальная экологическая ситуация;
- содержание задачи имеет взаимосвязь как с курсом химии, так и со смежными биологическими дисциплинами;
- для поиска ответа на вопрос задачи ученик применяет комплексные знания разных предметов.

Экологическое образование подразумевает понимание единства всех сфер жизни человека с природой, осознание значения проблем экологии для человечества, важность сохранения природных ресурсов.

При изучении органической химии школьники сталкиваются с большим количеством информации, имеющей прямое отношение к вопросам экологии и охраны окружающей среды. Они знакомятся с химическими свойствами углеводов и узнают, что при их сжигании в атмосферу выделяется углекислый газ, создающий «парниковый эффект». Получение углеводов при перегонке нефти, добыча природного газа, промышленный синтез метанола, производство и применение пластмасс, эксплуатация автотранспорта и многие другие аспекты повседневной жизни затрагивают экологические вопросы.

Для успешного формирования экологически ответственной личности учителю необходимо вооружить учеников минимальными, базовыми знаниями в области охраны природы и научить их практическому применению.

Например, Л.Ю.Аликберова [3] и Л.В.Деревянкина [4] предлагают использовать на уроках химии задачи, требующие от школьников не только умений записывать уравнения реакций и производить расчеты по ним, но и понимания экологической роли рассматриваемых процессов. Учащимся будут также интересны задачи, касающиеся проблемы

парникового эффекта при сжигании полиэтилена, восполнения запасов кислорода в атмосфере при фотосинтезе или использовании альтернативных видов транспорта, сохранения озонового слоя [5].

Все вышеизложенное позволило нам сформулировать гипотезу исследования: уровень экологической культуры старшеклассников повышается, если применять на уроках химии систему задач с экологическим содержанием.

В ходе проверки гипотезы совместно со студентами Оренбургского государственного педагогического университета был осуществлен педагогический эксперимент во время прохождения педагогической практики в одной из школ Оренбургской области. В эксперименте участвовал 10 класс, в количестве 14 человек, наблюдение проводилось на протяжении одного учебного года, во время прохождения педагогической практики.

Эксперимент проводился в 3 этапа. На первом этапе с учащимися было проведено анкетирование на выявление уровня сформированности экологической культуры у подростков по методике Асафовой Е.В. [7], а также по методике Ясвина В.А. «Альтернатива», направленной на выявление преобладающего типа мотивации [6]. Вербально-ассоциативная методика «ЭЗОП» Ясвина В.А., Дерябо С.Д. позволяет определить ведущий тип установки по отношению к природе [6].

На втором этапе нами была разработана система задач с экологическим содержанием, применявшаяся в рамках урочной и внеурочной деятельности. Задания имели различный уровень сложности и разноплановый характер.

На заключительном этапе старшеклассники вновь отвечали на вопросы анкеты Е.В.Асафовой. В результате был обнаружен прирост уровня экологической культуры.

На проведение анкетирования ученикам отводилось 15 минут урочного времени как в начале, так и в конце эксперимента. Обработка ответов и интерпретация результатов осуществлялась в соответствии со схемой теста [7].

Ответы учеников на первом этапе исследования представлены в таблицах 1-3, по горизонтали количество учеников, по вертикали номер вопроса по методике, в клетках на пересечениях соответственные ответы учеников, по балльной системе оценивания. На основе суммы баллов определяется уровень экологической культуры - низкий, средний, высокий.

Таблица 1

Результаты теста «Экологическая образованность»

№ вопроса	Ответы учеников														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1	0	2	5	3	3	5	1	3	4	3	3	1	2	3	
2	2	5	4	3	6	5	2	2	1	1	3	3	2	4	
3	3	5	6	4	3	6	3	4	2	1	3	2	1	2	
4	3	6	3	2	3	5	3	3	3	3	2	1	1	2	
5	6	4	6	3	6	6	2	6	5	2	6	5	2	6	
6	3	4	3	5	4	4	3	4	3	1	4	4	2	4	
7	5	6	3	3	4	4	3	5	4	1	5	4	3	3	
Сумма баллов	22	32	30	23	29	35	17	27	25	12	26	20	13	24	
1				2						3					
Уровень				Количество ответов, чел.						Количество ответов, %					
Низкий				2						14					
Средний				5						36					
Высокий				7						50					

Результаты следующего блока из тестирования на выявление уровня экологической культуры представлены в таблице 2. По данным результатам делается вывод об экологической сознательности учеников. Экологическая сознательность - один из факторов, определяющих экологическую культуру личности.

Таблица 2

Результаты теста «Экологическая сознательность»

№ вопрос	Ответы учеников														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1	2	5	2	5	4	3	6	5	4	5	6	3	5	2	
2	2	3	2	4	5	3	4	5	3	4	3	4	2	1	
3	3	2	1	6	3	1	2	4	3	5	3	4	4	3	
4	2	3	2	2	4	1	2	3	5	4	4	5	6	2	
5	1	6	2	3	4	4	6	4	1	2	3	2	3	2	
6	6	5	2	4	6	3	6	5	4	5	3	4	5	1	
7	5	6	2	3	3	4	3	4	3	3	3	4	5	1	
Сумма баллов	21	30	13	27	29	19	29	30	23	28	22	26	30	12	
Уровень				Количество ответов, чел.						Количество ответов, %					
Низкий				2						14					
Средний				4						29					
Высокий				8						57					

Анализ ответов следующего блока, который показывает степень экологической деятельности, представлен в таблице 3. Экологическая деятельность является одним из ведущих компонентов, определяющих экологическую культуру. Сумма баллов позволяет определить соответственный уровень, для наглядности также ведется подсчет в процентах.

Результаты теста «Экологическая деятельность»

№ вопроса	Ответы учеников													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<i>1</i>	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	1	3	4	2	3	1	4	3	4	4	5	5	6	2
2	1	4	5	4	5	3	4	4	3	3	3	4	5	4
3	2	3	3	3	4	2	2	2	4	4	5	6	1	3
4	2	6	4	4	3	2	4	5	1	5	6	2	2	3
5	2	5	3	3	4	1	5	2	4	3	3	2	4	5
6	2	4	3	4	4	2	2	3	3	2	4	1	5	5
Сумма баллов	10	25	22	20	23	11	21	19	19	31	26	20	23	22
Уровень					Количество ответов, чел.					Количество ответов, %				
Низкий					2					14				
Средний					4					29				
Высокий					8					57				

Обобщив результаты по трем блокам, делаем общий вывод об уровне экологической культуры на первоначальном этапе эксперимента в таблице 4.

Таблица 4

Результаты теста по выявлению уровня экологических знаний у подростков на первоначальном этапе

Компонент экологической культуры	Уровень экологической культуры		
	Низкий	Средний	Высокий
<i>1</i>	2	3	4
Экологическая образованность	2	5	7
Экологическая сознательность	2	4	8
Экологическая деятельность	2	4	8
Среднее кол-во ответов, чел./%	2	4	8
	14	29	57

Под конец эксперимента ученикам предлагалось ответить на такие же тесты, результаты представлены в таблицах 5, 6, 7.

Таблица 5

Экологическая образованность

№ Вопрос/ученик	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<i>1</i>	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	0	2	5	3	3	5	1	3	4	3	3	1	2	3
2	2	5	4	3	6	5	2	2	1	3	3	3	2	4
3	3	5	6	4	3	6	3	4	2	6	3	2	1	2
4	3	6	3	2	3	5	3	3	3	3	2	1	1	2
5	6	4	6	3	6	6	2	6	5	2	6	5	2	6
6	3	4	3	5	4	4	3	4	3	5	4	4	2	4
7	5	6	3	3	4	4	3	5	4	4	5	4	3	3
Сумма баллов	22	32	30	23	29	35	17	27	25	26	26	20	13	24
Уровень					Количество ответов, чел.					Количество ответов, %				
Низкий					1					7				
Средний					5					36				
Высокий					8					57				

На основании результатов ответов на тестирование экологической сознательности под конец эксперимента мы делаем вывод о соответствующем уровне сознательности, количество ответов переводим в процентное соотношение в таблице 6. Данные позволяют наглядно сравнить результаты с первоначальным этапом.

Таблица 6

Экологическая сознательность

№ Вопрос/ученик	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	2	5	2	5	4	3	6	5	4	5	6	3	5	5
2	2	3	2	4	5	3	4	5	3	4	3	4	2	5
3	3	2	1	6	3	1	2	4	3	5	3	4	4	3
4	2	3	2	2	4	1	2	3	5	4	4	5	6	4
5	1	6	2	3	4	4	6	4	1	2	3	2	3	3
6	6	5	2	4	6	3	6	5	4	5	3	4	5	3
7	5	6	2	3	3	4	3	4	3	3	3	4	5	6
Сумма баллов	21	30	13	27	29	19	29	30	23	28	22	26	30	29
Уровень					Количество ответов, чел.					Количество ответов, %				
Низкий					1					7				
Средний					4					29				
Высокий					9					64				

Обобщение ответов по блоку экологической деятельности под конец эксперимента занесены в таблицу 7, данный блок является одним из важных блоков, составляющих экологическую культуру подростков в целом.

Таблица 7

Экологическая деятельность

№ Вопрос/ученик	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	1	3	4	2	3	3	4	3	4	4	5	5	6	2
2	1	4	5	4	5	2	4	4	3	3	3	4	5	4
3	2	3	3	3	4	4	2	2	4	4	5	6	1	3
4	2	6	4	4	3	3	4	5	1	5	6	2	2	3
5	2	5	3	3	4	4	5	2	4	3	3	2	4	5
6	2	4	3	4	4	6	2	3	3	2	4	1	5	5
Сумма баллов	10	25	22	20	23	22	21	19	19	31	26	20	23	22

После суммирования баллов ученику можно присвоить определенный уровень выраженности экологической деятельности в повседневной жизни, данные записаны в таблице 8. Количество ответов с низким уровнем стало 7%, в среднем получилось 29%.

Таблица 8

Результаты, определяющие уровень экологической деятельности

Уровень	Количество ответов, чел.	Количество ответов, %
Низкий	1	7
Средний	4	29
Высокий	9	64

Обобщив результаты по трем блокам, делаем вывод о присваивании учащимся определенного уровня экологической культуры под конец эксперимента, результаты представлены в таблице 9, по этим данным можно сказать, что один человек имеет низкий уровень экологической культуры, 4 человека имеют средний, и 9 учащихся имеют высокий уровень экологической культуры.

Таблица 9

Результаты теста по выявлению уровня экологических знаний у подростков на заключительном этапе

Компонент экологической культуры	Уровень экологической культуры		
	Низкий	Средний	Высокий
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Экологическая образованность	1	5	8
Экологическая сознательность	1	4	9
Экологическая деятельность	1	4	9
Среднее кол-во ответов, чел./%	1	4	9
	7	29	64

Мы видим, что количество человек со средним уровнем осталось прежним, что видно и в процентном соотношении, количество учащихся с высоким уровнем увеличилось и с низким уровнем соответственно снизилось. Это свидетельствует о том, что уровень экологической культуры старшеклассников повысился.

Выводы. Таким образом, применение разработанной методики по внедрению системы задач подтверждает гипотезу исследования. У школьников отмечается положительная динамика по всем компонентам экологической культуры, меняется мотивация и тип отношения к природе. В результате проделанной работы учащиеся пришли к пониманию, что химия – не только интересный школьный предмет, но и важный инструмент для познания и сохранения окружающего мира.

Литература:

1. Фролова, Т.В. Экологическая культура как часть общечеловеческой культуры / Т.В. Фролова, О.С. Газман. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 68-98
2. Хизбулина, Р.З. Формирование экологической культуры школьников при изучении проблем взаимоотношений человека и природы: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хизбулина Резеда Зезитдиновна. – Уфа, 2002. – 16 с.
3. Аликберова, Л.Ю. Задачи по химии с экологическим содержанием / Л.Ю.Аликберова, Е.И. Хабарова. – М.: Центрхим-пресс, 2001. – 112 с.
4. Деревянкина, Л.В. Задачи с экологическим содержанием на уроках химии / Л.В. Деревянкина, С.Е. Клинков. – М.: Центрхимпресс, 2001. – 115 с.
5. Кузьменок, Н.М. Экология на уроках химии / Н.М. Кузьменок, Стрельцов Е.А., Кумачев А.И. – М.: ООО Краскопринт, 1996. – 480 с.
6. Ясвин, В.А. Психология отношения к природе/ В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.
7. Асафова, Е.В. Воспитание и диагностика развития экологической культуры студентов // Приоритетные стратегии мониторинга качества воспитания студентов / Под науч. ред. В.И. Андреева. – Казань: Изд-во «Центр инновац. технологий», 2003. – С. 158-175

Педагогика

УДК 796.011

кандидат психологических наук доцент Бетанова Светлана Станиславовна
Московский государственный областной педагогический университет (г. Москва);

старший преподаватель Борзова Аделина Ермековна

Негосударственное частное учреждение высшего образования
«Московский финансово-промышленный университет «Синергия»» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ОНЛАЙН РЕЖИМЕ

Аннотация. Построение процесса преподавания физической культуры стало одним из важных вопросов во время распространения коронавирусной инфекции. Цель статьи: анализ опыта реализации подготовки студентов по физической культуре в онлайн-формате. Методология: собраны результаты опроса студентов высших учебных заведений с целью выявления наиболее актуальных онлайн-направлений по физической культуре, проведен анализ числа разрабатываемых мероприятий, выявлено количество участников дистанционных соревнований за период с 2019 по 2021 год. Результаты: высокая доля участников дистанционных мероприятий, посвященных физической культуре позволяет говорить об актуальности разработки и совершенствования онлайн-обучения.

Ключевые слова: физическая культура, электронные технологии, профессиональное образование, онлайн-занятия.

Annotation. Building the process of teaching physical education has become one of the important issues during the spread of coronavirus infection. The purpose of the article is to analyze the experience of implementing the training of students in physical culture in an online format. Methodology: the results of a survey of students of higher educational institutions were collected in order to identify the most relevant online directions in physical culture, an analysis of the number of events being developed was carried out, the number of participants in distance competitions for the period from 2019 to 2021 was revealed. Results: a high proportion of participants in remote events dedicated to physical culture suggests the relevance of the development and improvement of online learning.

Key words: physical culture, electronic technologies, vocational education, online classes.

Введение. Стремительное развитие технического прогресса, увеличение потока информации и изменения в социальных требованиях требуют реакции со стороны образовательных учреждений. На подготовку студентов университета влияют многие факторы. Среди них самым амбициозным был принудительный переход на дистанционное обучение [4, С. 1336].

Глобальные трансформационные процессы, вызванные резким и массовым переходом образовательных учреждений на онлайн-обучение, стали вызовом для дисциплин, реализуемых в формате очной формы обучения. Построение процесса преподавания физической культуры стало одним из важных вопросов во время распространения коронавирусной инфекции [1, С. 85].

Согласно рекомендациям, высшие учебные заведения самостоятельно определяют порядок преподавания дисциплин в условиях текущей неблагоприятной эпидемиологической ситуации.

Онлайн-технологии не могут полностью заменить очные занятия, однако преобладающая доля задач может быть решена в онлайн-формате.

Кроме того, в период самоизоляции учащимся необходимо усилить контроль за своим физическим и психическим здоровьем, которые напрямую связаны. Своевременная поддержка и мотивация, активизация активности учащихся, профилактика заболеваний опорно-двигательного аппарата, профилактика проблем со зрением и многие другие вопросы решаются с помощью онлайн-занятий по физкультуре, что делает актуальным анализ текущего состояния процесса организации физического воспитания в рамках дистанционного обучения [9, С. 130].

Специфика образовательного процесса меняется с течением времени. Сегодня онлайн-физкультура может адаптироваться к различным категориям учащихся, включая людей с ограниченными возможностями. В дополнение к глубокой теоретической части студенты получают необходимые навыки для ведения здорового образа жизни. Пожалуйста, обратите внимание, что к каждому студенту организован индивидуальный подход. Студент должен выбрать ту категорию, которая ему подходит [3, С. 87].

Онлайн-сфера стремительно развивается. Расширяется спектр занятий, которые студенты могут проводить как индивидуально, так и в групповом формате. В то же время учитель следит за правильностью выполнения упражнений. На

сегодняшний день все еще существуют трудности в реализации направлений в физической культуре, несмотря на расширяющиеся технологические возможности [6, С. 75].

Образовательный процесс стремительно развивается в онлайн-пространстве. Перевод дисциплин, освоенных студентами, в исключительно очный формат (с традиционным обучением), включая физкультуру, имеет большое значение. Задачей высших учебных заведений является поддержание качества образования. Для этого используются инновационные методы и средства.

С тех пор как условия вынужденной самоизоляции выявили глобальную проблему качественного онлайн-обучения, более остро встал вопрос проведения теоретических и практических занятий, формирования компетенций в дистанционном обучении [8, С. 60].

Онлайн-формат формируется с помощью информационно-коммуникационных технологий для непрямого взаимодействия между учащимися и преподавателями [2, С. 86].

В исследовательских работах одним из преимуществ дистанционного обучения является возможность передачи и усвоения большого объема теоретического материала. Теоретические знания в области физической культуры направлены на изучение изменений в организме при физических нагрузках, упражнений при заболеваниях и упражнений для их профилактики, построение правильного питания и здорового образа жизни [5, С. 350].

Однако физическое воспитание включает в себя большое количество практических упражнений. Задача университета состоит в том, чтобы организовать для студентов через онлайн-формат не только текущие практические занятия, но и конкурсы и олимпиады [11, С. 310].

Благодаря онлайн-занятиям студенты имеют возможность учиться:

- основам самостоятельного физического воспитания и спорта;
- фитнес;
- упражнения для развития гибкости;
- настольный теннис;
- баскетбол;
- волейбол;
- легкая атлетика.

Это далеко не полный список занятий, которые могут быть организованы в онлайн-среде для студентов [10, С. 45].

Онлайн-формат преподавания физической культуры – это явление, которое развивается постепенно и требует дополнительного изучения.

Изложение основного материала статьи. Для выявления наиболее актуальных направлений обучения физической культуре среди студентов был проведен опрос, в котором приняли участие студенты в количестве 350 человек. Опрос проводился в онлайн-формате, поэтому в нем могли принять участие студенты из разных городов.

Чтобы расширить онлайн-пространство физической культуры, были разработаны программы для проведения дистанционных соревнований. Первый этап – техническая подготовка, разработка правил, сбор информации, второй этап – привлечение студентов, опрос желающих, третий этап – непосредственное проведение соревнований и определение победителей.

Был проведен анализ количества онлайн-мероприятий (рост в процентах) за период с 2019 по 2020 год.

Было определено количество участников в течение трехлетнего периода.

В онлайн-формате для студентов были организованы отдельные занятия, посвященные фитнесу, легкой атлетике, дыхательным упражнениям, технике бега и другим областям.

Чтобы выбрать наиболее актуальные направления среди студентов, был проведен опрос, какие области физической культуры интересовали вас больше всего. На рисунке показаны результаты этого опроса, в котором приняли участие студенты из нескольких городов в количестве 350 человек.

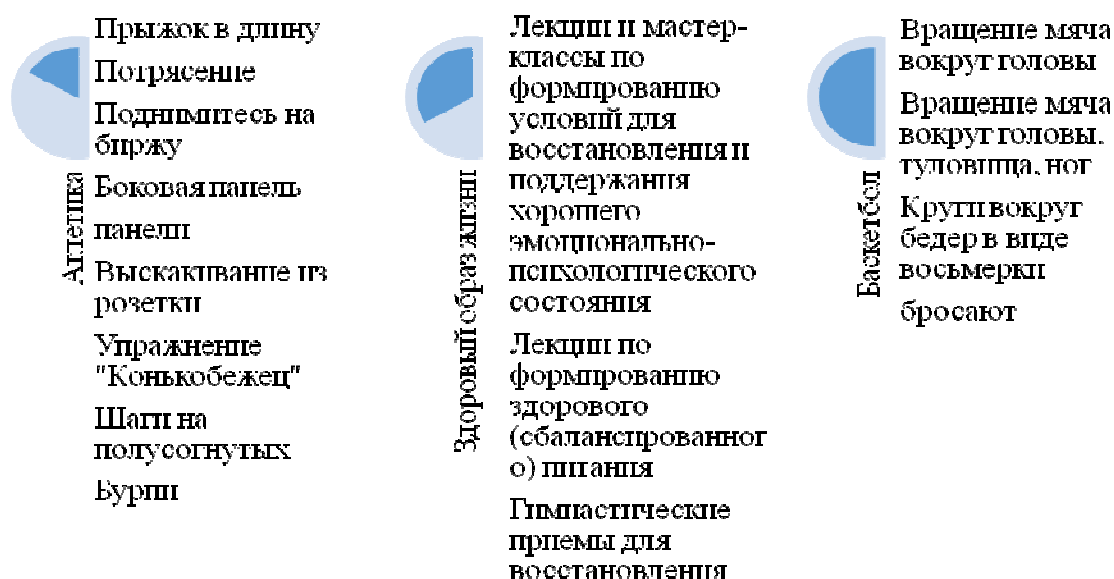


Рисунок 1. Результаты опроса студентов в рамках выявления наиболее актуальных направлений работы по физической культуре в онлайн-формате (результаты исследовательской деятельности авторов)

В рамках дистанционного обучения проводятся не только индивидуальные занятия по физкультуре, но и мероприятия, посвященные дням здоровья. Для этого преподаватели и модераторы разработали сценарии для видеоклипов, которые были разделены на несколько частей:

- подготовительная часть (общеразвивающие упражнения, сочетающие анимационный формат и упражнения, выполняемые тренерами для повторения дома) [7, С. 190];
- основная часть, дифференцированная на комплекс упражнений для девочек и комплекс упражнений для мальчиков;
- видео сопровождается подробной теоретической частью по технике исполнения;
- заключительная часть мероприятия.

На мероприятие были приглашены специалисты из различных областей, которые посвятили теоретическую часть правильному и здоровому питанию, комплексу экспресс-упражнений для глаз и суставов.

Также были проведены дистанционные соревнования среди студентов, целью которых было привлечение студентов к здоровому образу жизни, формирование здоровых привычек, поддержание физического и психического здоровья во время пандемии и самоизоляции.

В конкурсе приняли участие несколько категорий студентов, что отражено в таблице.

Таблица 1

Категории студентов, принявших участие в дистанционных соревнованиях

Курс 1	Возраст: 17-18	Пол: женский	Программа: Легкая атлетика
Курс 2	Возраст: 19-20	Пол: женский	Программа: Легкая атлетика
Курс 3	Возраст: 20-21	Пол: женский	Программа: Гимнастика
Курс 4	Возраст: 22-23	Пол: женский	Программа: Гимнастика
Курс 1	Возраст: 17-18	Пол: мужской	Программа: силовые упражнения
Курс 2	Возраст: 19-20	Пол: мужской	Программа: силовые упражнения
Курс 3	Возраст: 21-22	Пол: мужской	Баскетбол. Техника метания мяча (выполняется в оборудованном тренажерном зале при сохранении социальной дистанции)
Курс 4	Возраст: 23-24	Пол: мужской	Баскетбол. Техника метания мяча (выполняется в оборудованном тренажерном зале при сохранении социальной дистанции)

В конкурсе приняли участие девушки и юноши в возрасте от 17 до 23 лет. Для них была разработана программа, в соответствии с которой они выполняли специальные упражнения. Младшие девочки (1-2 года) выполняли элементы из легкой атлетики, старшие девочки (2-3 года) – из гимнастики. Младшие мальчики выполняли силовые упражнения, старшие демонстрировали технику дриблинга (они выполняли задание в оборудованном тренажерном зале, сохраняя социальную дистанцию).

Пример упражнений был разослан участникам по электронной почте в видеоформате, где было указано время выполнения и количество повторений. Загруженные видеофайлы защищены модераторами от редактирования. Также для студентов были разработаны правила записи их видеоклипа, согласно которым на каждое упражнение дается одна запись без редактирования.

Награждение происходит индивидуально в каждой категории упражнений. Победители и участники получают электронный сертификат.

Было проведено исследование количества онлайн-соревнований и других мероприятий, посвященных физическому воспитанию, на 2019-2021 годы.

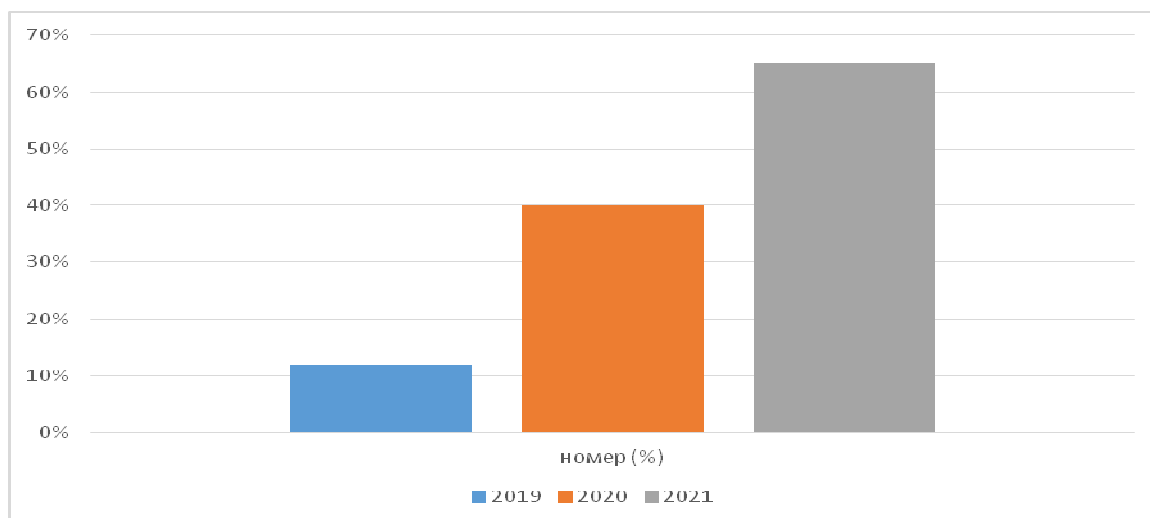


Рисунок 2. Количество онлайн мероприятий по физическому воспитанию в период с 2019 по 2021 год (результаты исследовательской деятельности авторов)

К 2021 году количество онлайн-мероприятий значительно возросло. Кроме того, возрос и интерес участников, что отражено на рисунке 3.

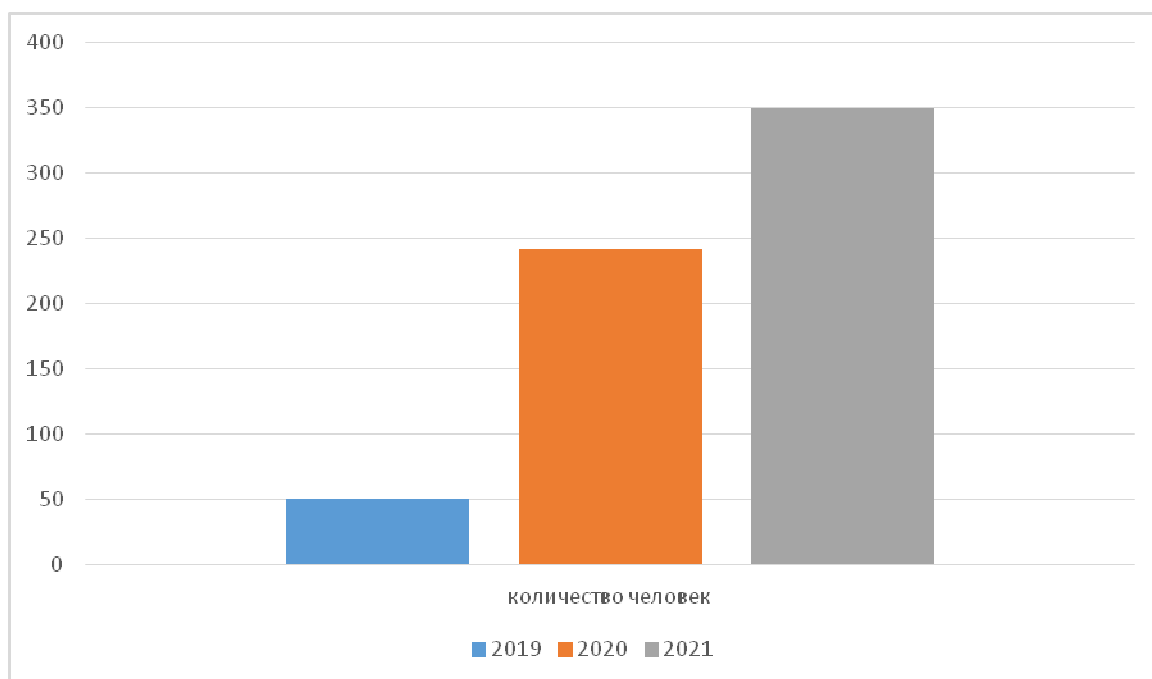


Рисунок 3. Количество студентов, участвовавших в онлайн мероприятиях по физическому воспитанию с 2019 по 2021 год (результаты исследовательской деятельности авторов)

До ограничений, введенных в связи с пандемией Covid-19, онлайн-пространство почти не включало мероприятия по физкультуре. Были отдельные видеоролики и материалы, полноценные конкурсы и олимпиады, как правило, не проводились. Поэтому мы видим довольно низкие показатели. В 2021 году технические проблемы были устранены; физкультура стала частью процесса дистанционного обучения, поэтому количество участников увеличилось в десять раз.

Выводы. Физическая подготовка переходит на качественно новый уровень. Переход на онлайн-формат, с одной стороны, создает ограничения; с другой стороны, он предоставляет новые возможности в обмене опытом со специалистами из разных городов и стран. Дистанционный формат является перспективным направлением в сфере образования, поэтому внедрение электронных технологий в процесс физической подготовки необходимо и имеет большое значение.

Мероприятия, проводимые в рамках дистанционного обучения, имеют положительные отзывы от студентов, которые желают продолжать участвовать в подобных мероприятиях на международном уровне, готовиться к соревнованиям со специалистами из разных городов и стран.

В дистанционных соревнованиях участвует широкий круг студентов, это юноши и девушки в возрасте от 17 до 23 лет, от 1 до 4 лет обучения в бакалавриате.

Исследование позволило выявить направления и виды физической подготовки, в которых студенты наиболее заинтересованы в обучении в онлайн-формате.

Чем шире спектр мероприятий, предлагаемых высшим учебным заведением онлайн, тем более вовлеченными становятся студенты. Они готовы проявить инициативу и создать свои мастер-классы и проводить их для студентов из других учебных заведений.

Литература:

1. Болотова, М.И. Продвижение ценностей физической культуры в цифровой образовательной среде вуза / М.И. Болотова, М.А. Ермакова, С.С. Коровин // Человек. Спорт. Медицина. – 2022. – Т. 22, № 1. – С. 82-88. – DOI 10.14529/hsm220112. – EDN OQIGYS.

2. Болотова, М.И. Цифровая образовательная среда вуза как средство продвижения ценностей физической культуры / М.И. Болотова, М.А. Ермакова // Физическое воспитание и студенческий спорт. – 2022. – Т. 1, № 1. – С. 80-88. – DOI 10.18500/2782-4594-2022-1-1-80-88. – EDN ISCBQM.

3. Бурделова, Д.В. Дисциплина «физическая культура» у студентов в условиях дистанционного обучения / Д.В. Бурделова // Совершенствование системы физического воспитания, спортивной тренировки, туризма, психологического сопровождения и оздоровления различных категорий населения: Сборник материалов XX Юбилейной международной научно-практической конференции, Сургут, 19-20 ноября 2021 года / Отв. ред. Ж.И. Бушева, ред. А.А. Исаев, Н.М. Ахтемзянова. – Сургут: Сургутский государственный университет, 2022. – С. 85-88. – EDN BEGGDR.

4. Влияние дистанционного режима обучения на мотивацию студентов к самостоятельным занятиям физической культурой / М.М. Эйфир, В.В. Бурого, А.Д. Карпычев [и др.] // Актуальные проблемы, современные тенденции развития физической культуры и спорта с учетом реализации национальных проектов: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 22-23 апреля 2021 года. – Москва: ФГБОУ ВО «РЭУ им.Г.В.Плеханова», 2021. – С. 1336-1341. – EDN OZLMBK.

5. Влияние онлайн-занятий по физической культуре на работоспособность студентов в условиях самоизоляции / М.М. Соловьев, Р.Г. Тихонов, М.В. Купреев, П.Б. Святченко // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 10(188). – С. 348-351. – DOI 10.34835/issn.2308-1961.2020.10.p348-351. – EDN OBHFLO.

6. Грачев, А.С. Трансформация мотивов занятия физической культурой и спортом у студентов в режиме самоизоляции / А.С. Грачев, И.А. Куликов // Актуальные проблемы физической культуры и спорта, тенденции развития в современных условиях : Сборник статей XIV международной научно-практической конференции, Москва, 10-11 июня 2021

года / Редколлегия: В.А. Никишкин, Н.Н. Бумарскова, С.И. Крамской. Том Выпуск 14. – Москва: Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, 2021. – С. 72-77. – EDNTHJNM.

7. Данилевич, Е.Р. Особенности организации проведения онлайн- занятий по физической культуре для студентов в условиях дистанционного обучения / Е. Р. Данилевич // Доминанты психолого-педагогической мысли в области физической культуры и спорта: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Казань, 30 октября 2020 года. – г. Казань: Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, 2020. – С. 187-190. – EDN REWGXI.

8. Лутковская, О.Ю. Физическая культура в онлайн-режиме / О.Ю. Лутковская, В.Н. Спащанская, Е.В. Миненок // Трансформация образовательного процесса в период пандемии: проблемы и вызовы: Электронный сборник материалов Международной онлайн-конференции, Новополоцк, 22 декабря 2020 года. – Новополоцк: Учреждение образования «Полоцкий государственный университет»=Установаадукацый "Полацкі́дзяржаўны́універсітэт", 2021. – С. 58-62. – EDN AGUEIT.

9. Педагогические приемы организации дистанционных занятий по физической культуре / М.Г. Ахметвалиева, М.А. Коняева, В.И. Рерке, Ю.Е. Судакова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – Т. 16, № 3. – С. 121-140. – DOI 10.25688/2076-9121.2022.16.3.07. – EDN KSOVRF.

10. Соколовская, С.В. Формирование мотивации к здоровому образу жизни у студенческой молодежи с использованием онлайн курса как психолого-педагогического инструментария / С.В. Соколовская, Н.Н. Нежкина // Спортивный психолог. – 2021. – № 3(60). – С. 40-46. – ЭДН ХОВВД.

11. Уварова, С.В. Эффективность использования дистанционных технологий обучения по оздоровительной физической культуре в организации и контроле управляемой деятельности студентов педвуза / С.В. Уварова, Т.А. Шестакова // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 5. – С. 310-315. – EDN CUJVVJ.

Педагогика

УДК 372.8

магистрант кафедры биологии и экологии Бирюкова Татьяна Сергеевна
ГОУ ВО МО Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Зыков Игорь Евгеньевич
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
заместитель директора по учебно-воспитательной работе Воропаева Инна Сергеевна
АНО «Гуманитарный лицей» (г. Орехово-Зуево)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЭКОЛОГИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Глобальный экологический кризис обусловлен не только научно-техническим прогрессом, но и кризисом нравственности личности, связанным с потерей духовных ценностей в отношении природы. Поэтому, в области образования фактором обновления становится экологическое обучение и воспитание, направленное на развитие экологической культуры – одной из главных компетенций современного человека. Предложен вариант внедрения практико-ориентированного проекта по экологии в образовательную деятельность обучающихся основной школы. Рассмотрены возможности использования современных информационных компьютерных технологий в школьной проектной деятельности. Разработан алгоритм реализации экологического образовательного проекта по изучению двусторонней симметрии листовых пластин высших растений на примере подорожника большого (*Plantago major* L.). Даны рекомендации по выбору экспериментальной территории, сбору, хранению и математической обработке материалов на образовательной платформе Stepik. Проведен анализ морфометрических параметров листовых пластин, собранных в локалитетах с разной антропогенной нагрузкой. Величина флуктуирующей асимметрии оценена с помощью интегрального показателя — величины среднего относительного различия на признак. Обработка данных представлена в программе Morpho J. Анализ результатов проведен с помощью метода геометрической морфометрии.

Ключевые слова: проектная деятельность, информационные компьютерные технологии, образовательная платформа Stepik, подорожник большой, изменчивость признаков, флуктуирующая асимметрия.

Annotation. The global ecological crisis caused by not only by scientific and technological progress, but also by the crisis of personal morality associated with the loss of spiritual values in relation to nature. Therefore, in the field of education, environmental education and upbringing aimed at the development of ecological culture – one of the main competencies of a modern person – becomes a factor of renewal. A variant of the implementation of a practice-oriented project on ecology in the educational activities of primary school students is proposed. The possibilities of using modern information computer technologies in school project activities are considered. An algorithm has been developed for the implementation of an ecological educational project to study the bilateral symmetry of leaf plates of higher plants on the example of plantain large (*Plantago major* L.). Recommendations are given on the choice of experimental territory, collection, storage and mathematical processing of materials on the Stepik educational platform. The morphometric parameters of leaf plates collected in localities with different anthropogenic loads analyzed. The magnitude of the fluctuating asymmetry is estimated using an integral indicator – the magnitude of the average relative difference per feature. The processing of data is presented in the MorphoJ program. The analysis of the results conducted out using the method of geometric morphometry.

Key words: project activity, information computer technologies, educational platform Stepik plantain large, variability of features, fluctuating asymmetry.

Введение. Современная педагогическая система ориентирована на устойчивое развитие общества, формирование ценностей воспитания и образования. Разработка и внедрение ФГОС в учебные заведения, изменили основные задачи школы, т. к. с развитием современного общества на рынке труда стали более востребованы мобильные, разносторонние и творческие специалисты, а не только компетентные в определенной области знаний. Поэтому, обновленное образование должно создать условия для формирования конкурентоспособной личности и быть ориентировано на саморазвитие и самореализацию обучающихся, а не только на приобретение ими знаний, умений и навыков [5].

Согласно «Экологической доктрине России» экологическое обучение и воспитание объективно становятся стержнем концепции образования 21 века, отражая историческую необходимость перехода человека к новому типу отношений с природой, производством и обществом. В сферу образования все активнее входит экологическая составляющая, что способствует взвешенному отношению человека к окружающей среде.

Возрастающее антропогенное воздействие на окружающую среду привело к глобальному экологическому кризису. Но он обусловлен не только научно-техническим прогрессом, но и кризисом нравственности личности, связанным с потерей духовных ценностей в отношении природы. Поэтому, в области образования фактором обновления становится экологическое обучение и воспитание, которое направлено на развитие экологической культуры – одной из главных компетенций современного человека. Возможности развития экологических компетенций у обучающихся в современной школе и являются проблемой исследования.

Согласно ФГОС механизм перехода к новой модели образования выступает системно-деятельностная парадигма, основывающаяся на целенаправленном развитии разных сфер личности школьников посредством усвоения ими универсальных учебных действий, как средства реализации общеразвивающей и общекультурной направленности. Знания создают прочную мировоззренческую основу в развитии культуры личности, но личностную значимость они приобретают непосредственно в процессе деятельности, в ходе их практического применения. Только в деятельности рождаются переживания, переводящие знания в экологические убеждения, при наличии которых возникает ответственность по отношению к природе.

Одним из методов, повышающих познавательную активность обучающихся в области экологии, является организация и вовлечение их в проектную деятельность. Распространение методов и технологий проектной и исследовательской деятельности направлено на формирование у школьников способности самостоятельно мыслить, добывать и применять полученные знания, находить нестандартные пути решения проблем в исследовании, обдумывать и принимать ответственные решения, четко планировать действия, эффективно сотрудничать с учителем и плодотворно работать в разнообразных по составу и профилю группах. Обучающимся важно овладеть умением переноса способов деятельности, их преобразования соответственно новой ситуации, применения знаний в различных сферах [3].

Проектная деятельность по экологии часто носит теоретический характер, что затрудняет раскрытие способностей и возможности обучающихся. Доказывается это результатами олимпиад по экологии, на которых у них возникают проблемы при прохождении одного из этапов, связанного с реальной практической деятельностью в виде проекта. Совершенно очевидно, что для реализации проектной деятельности по экологии недостаточно только методических разработок и упора на общебиологические понятия.

Целью нашей работы является внедрение практико-ориентированного проекта по экологии в образовательную деятельность обучающихся основной школы. Задачи работы: дать методические рекомендации по применению проектной деятельности в образовательном процессе; разработать методику проведения образовательного проекта по экологии с использованием ИКТ; провести апробацию проекта.

Изложение основного материала статьи. Основываясь на модельных представлениях использования проектов по экологии с целью развития профессиональных и исследовательских компетенций школьников, можно определить 3 основных этапа: подготовительный, основной (практический), заключительный (оценочный) [4, 6].

Подготовительный этап состоит из нескольких компонентов. Для начала учитель информирует обучающихся о возможности проведения проекта по экологии. При подготовке проекта выявляется актуальная проблема. Для проектов по экологии таковой может быть проблема загрязнения окружающей среды. Совместно с учащимися проводится выбор и формулировка темы.

Одним из важных компонентов подготовительного этапа является распределение ролей между участниками проекта. Для осознанного выбора и правильного распределения своих усилий школьникам необходимо время. В случае неравномерного распределения обучающихся, учитель должен ограничить количество участников проекта или произвести перераспределение с учетом их индивидуальных особенностей и уровня экологических знаний. Это может быть проведено как способом назначения, так и с применением игровых технологий.

Стоит отметить, что почти все действия учащиеся должны выполнять самостоятельно под контролем учителя-наставника, направляющего их работу. Главное на этом этапе правильно определиться с целью и задачами проекта, которые должны удовлетворять условию актуальности и уникальности. Важным моментом подготовительного этапа является ознакомление с современной информацией по теме исследования. При возникновении вопросов у обучающихся учителю нужно дать пояснения. Если при проведении проекта в нем планируется использование компьютерных программ, необходимо заранее ознакомиться с ними и изучить их возможности.

Основной или практический этап также предполагает непосредственное выполнение работы школьниками. Важно понимать, что не каждый ученик сможет выполнить самостоятельно все необходимые работы. Поэтому учитель должен организовывать консультации для пояснения школьникам их действий. Такие консультации могут проходить как в школе на уроках или во внеурочное время, так и в дистанционном формате через социальные сети или электронную почту.

При проведении группового проекта важную роль играют индивидуальные достижения его участников. Такие достижения влияют на конечный результат проекта, ведь без результатов каждого участника невозможно будет закончить проект в целом. При проведении группового проекта происходит взаимное обучение его участников благодаря обмену информацией между ними. Для окончания проекта необходимо совместное подведение итогов под руководством учителя-наставника [7].

После подведения итогов практической части, систематизации и отбора информации для презентации проекта наступает заключительный, или оценочный, этап. Он проводится в виде мероприятия с презентацией итогового продукта. В зависимости от типа проекта это может происходить как на уроке, так и во внеурочное время на дополнительных занятиях или занятиях тематических кружков. В любых проектах оценке подлежат актуальность проблемы, обоснованность целей и задач, достоверность информации, ее структурированность, логика исследования, креативность в решении задач, самостоятельность выполнения, уникальность итогового продукта. Оценить проект может сам наставник в роли учителя, а также приглашенные независимые преподаватели для выставления более объективной оценки.

Нами был разработан школьный образовательный проект на тему «Изучение двусторонней симметрии листовых пластин высших растений».

Цель проекта: определение и анализ двусторонней симметрии листовых пластин подорожника большого (*Plantago major* L.) в условиях разной антропогенной нагрузки.

Задачи проекта:

1. анализ литературы по теме исследования;
2. изучение и освоение методики определения флуктуирующей асимметрии травянистых растений;
3. презентация результатов исследования.

Тип проекта: смешанный (исследовательский и практико-ориентированный) групповой среднесрочный метапредметный.

Ожидаемые образовательные результаты проекта.

1. Для учителя:

- повышение профессионального уровня;
- овладение новыми педагогическими технологиями;
- изменение отношения к инновационной деятельности;
- освоение новых форм организации учебно-исследовательской деятельности школьников.

2. Для обучающихся:

- повышение мотивации к обучению;
- улучшение качества знаний по предмету;
- получение навыков индивидуальной и групповой работы;
- овладение системой понятий, методов и средств исследовательской деятельности;
- развитие креативного мышления;
- повышение уровня экологической культуры [2].

Алгоритм реализации проекта.

1. Подготовительный этап:

- назначение руководителя проекта;
- определение участников проекта;
- выделение актуальной проблемы;
- утверждение темы проекта, определение цели и задач работы, выдвижение гипотезы;
- создание проекта (модульного курса) на образовательной онлайн платформе.

2. Аналитический этап:

- пошаговое планирование действий, разработка плана проекта;
- определение материально-технической базы проекта;
- анализ теоретической информации на образовательной платформе Stepik, выполнение заданий.

3. Практический этап:

- выбор мест сбора листовых пластин подорожника большого;
- сбор исследуемого материала;
- учет транспортной нагрузки в месте сбора;
- обработка материала, измерение метрических параметров листовых пластин подорожника большого;
- занесение данных в таблицы для их хранения, систематизации и математической обработки;
- обработка данных с использованием компьютерных программ;
- анализ полученных результатов;
- отбор информации для презентации проекта.

4. Контрольный этап:

- создание презентации и продукта проекта;
- публичная защита проекта;
- комплексная оценка проекта руководителем;
- анализ проекта участниками [1].

Проект разработан на базе гимназии №15 города Орехово-Зуево Московской области. В его реализации приняли участие 50 обучающиеся 9-х классов. Все работы проведены во внеурочное время. Дистанционный проект (модульный курс) был создан на образовательной платформе Stepik (<https://welcome.stepik.org/ru>). Stepik – российская образовательная платформа и конструктор открытых онлайн-курсов и уроков, помогающая обучающимся самостоятельно изучить информацию по теме проекта. Она позволяет отдельно разработанные уроки (этапы проекта) объединять в тематические модули, которые и составляют единый курс. Это дает возможность учащимся легко ориентироваться в предоставляемой информации. Для записи на курс потенциальным участникам проекта предлагалось отсканировать QR-код на интерактивной доске.

После анализа литературы школьникам было рекомендовано изучить первый модуль курса «Теоретическая часть» и выполнить все необходимые задания. Задания включали развернутые ответы на вопросы и составление экологического паспорта школьной территории по предложенному плану. Выполненные задания школьники прикрепили в выделенном окне дистанционного курса на платформе Stepik.

Выбор точек сбора в городе был приурочен к дорогам с разной автотранспортной нагрузкой. Нами были выбраны четыре точки сбора листовых пластин подорожника большого:

- Экспериментальная точка 1 – г. Орехово-Зуево, ул. Северная, участок на расстоянии 5-10 м от дороги протяженностью около 500 м.
- Контрольная точка 1 – трансекта вдоль набережной р. Клязьма, удаленная от экспериментальной точки 1 на расстояние около 300 м.
- Экспериментальная точка 2 – г. Орехово-Зуево, ул. Мадонская, участок с параметрами, идентичными экспериментальной точке 1.
- Контрольная точка 2 – трансекта, удаленная на 400 м от экспериментальной точки 2, вблизи стадиона «Торпедо».

Сбор материала проведен после завершения роста листьев - в сентябре 2022 года. В указанных точках с каждого из 50-60 растений собрано по 3 нижних, полностью сформированных листа подорожника шириной $6,0 \pm 0,1$ см.

Для определения автотранспортной нагрузки на выбранных участках проведен учет проходящих транспортных средств в обоих направлениях с подразделением по категориям. Для учета выбраны «часы пик»: утренний (8:00-9:00), дневной (13:00-14:00) и вечерний (17:00-19:00). Для систематизации результатов учета транспортной нагрузки обучающимися заполнена таблица на платформе Google Docs, на которую можно перейти, отсканировав QR-код. Эта платформа позволяет в реальном времени редактировать данные и работать с документом сразу нескольким ученикам, сокращая время выполнения проекта.

Измерения листьев подорожника проведены по стандартной методике [1, 8]. Для более быстрого выполнения данного этапа каждый участник проекта делал промеры 5-6 растений. Для осуществления промеров листовых пластин использована компьютерная программа (экранный дигитайзер Dig 2.31; пакет TPS, Rholf, 2017). Результаты промеров по каждой точке исследования внесены в таблицы программы Google Docs для хранения и систематизации полученных данных, а также выполнения первичных статистических расчетов.

По результатам промеров проведен анализ морфометрических параметров листовых пластин, собранных в разных локалитетах. Величину флуктуирующей асимметрии оценивали с помощью интегрального показателя — величины

среднего относительного различия на признак (среднее арифметическое отношение разности к сумме промеров параметров листа справа и слева, отнесенное к числу признаков).

Обработка данных осуществлялась в программе MorphoJ. Анализ результатов проводился с помощью метода геометрической морфометрии. В итоге было установлено повышенное значение флуктуирующей асимметрии в экспериментальных точках под действием стресс-фактора – автомобильных выбросов. Таким образом, обучающимся подтверждена выдвинутая гипотеза о том, что подорожник большой является регистрирующим биоиндикатором [8].

В качестве продукта проекта выпущены два буклета с результатами исследований в экспериментальных и контрольных точках и стенгазета на экологическую тему: «Загрязнение окружающей среды». В создании буклетов и стенгазеты принимали участие все участники проекта. Презентация проекта проведена в рамках классного часа, посвященного экологическим проблемам.

Анализ выполненной работы показал повышение уровня исследовательских и экологических компетенций школьников. Это отразилось в более глубоком понимании проблем окружающей среды, необходимости продолжения проекта в будущем, а также желании провести новые мероприятия, направленные на пропаганду экологической культуры. При реализации проекта отмечается и повышение профессионального уровня учителей, являющихся наставниками.

Выводы. Современная система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде формирования знаний, умений и навыков. Сфера образования сегодня переживает период перехода к обучению, в процессе которого формируется человек, способный к самоопределению и самореализации. Поэтому, в современной общеобразовательной школе инновационные педагогические технологии, а именно проектная деятельность обучающихся занимает лидирующие позиции среди применяемых методов обучения и воспитания. Проектная деятельность обучающихся – это, прежде всего, исследовательская, познавательная и творческая активность, имеющая цель, согласованные методы и способы работы, направленная на достижение запланированного результата, помогающая каждому школьнику полностью раскрыть свой личный потенциал.

Разработанный проект по изучению изменчивости морфологических признаков листовых пластин высших растений позволяет:

- использовать полученные знания не только по биологии, но и по экологии, химии, математике и информатике, в полной мере развивать как предметные, так и метапредметные умения и навыки;
- задействовать большое количество учащихся для проведения более масштабного и точного исследования;
- использовать его в каждой школе, так как это не требует дорогостоящего оборудования и материалов;
- использовать полученные данные в реальной жизни для составления карт экологического мониторинга и принятия мер по предотвращению загрязнения окружающей среды;
- проводить исследования в течение нескольких лет.

Литература:

1. Бирюкова, Т.С. Оценка флуктуирующей асимметрии и формы листовых пластин подорожника большого (*Plantago major* L.) в рамках школьного экологического мониторинга / Т.С. Бирюкова, И.Е. Зыков // Студенческая наука Подмосковья: сборник материалов Междунар. науч. конф. молодых ученых. – Орехово-Зуево: РИО ГГТУ, 2022. – С. 73-76
2. Бирюкова, Т.С. Экологический мониторинг в учебно-исследовательской деятельности школьников / Т.С. Бирюкова, И.Е. Зыков // Современные здоровьесберегающие технологии. – 2021. – № 4. – С. 18-26
3. Минюк, Ю.Н. Метод проектов как инновационная педагогическая технология / Ю.Н. Минюк // Инновационные педагогические технологии: материалы I Междунар. науч. конф. – Казань: Бук, 2014. – С. 6-8
4. Никишов, А.И. Методика обучения биологии в школе: учеб. пособие для вузов / А.И. Никишов. – Москва: Юрайт, 2020. – 193 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. – Москва: РАО, 2011. – 38 с.
6. Шустова, И.Ю. Организация проектной деятельности школьников: этапы, содержание, рефлексия / И.Ю. Шустова, А.Ю. Нуруллова // Завуч. – 2016. – №7. – С. 110-127
7. Яковлева, Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учеб. пособие для обучающихся по доп. проф. образоват. программе «Соврем. образоват. технологии: проектная деятельность в образоват. учреждении» / Н.Ф. Яковлева. – Москва: Флинта, 2019. – 144 с.
8. Baranov S.G. Bilateral Asymmetry and Shape of Lamina *Plantago major* L. / S.G. Baranov, I.E. Zыkov, T.S. Biryukova, L.V. Fedorova // IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science, 2021. – 666 (4): 042061 IOP Publishing DOI:10.1088/1755-1315/666/4/042061.

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна

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

преподаватель Додонова Валентина Сергеевна

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

воспитатель Зинина Валерия Сергеевна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 284» (г. Нижний Новгород)

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ДОМАШНИМИ ЖИВОТНЫМИ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА В РАННЕМ ДЕТСТВЕ

Аннотация. В статье обосновывается важность формирования представлений о домашних животных как одного из направлений экологического воспитания в раннем детстве. Авторами рассматриваются ключевые методы начального экологического воспитания в педагогике раннего возраста. Сделан вывод, что особенности детей данного возрастного этапа обуславливают значимость использования игровых форм и методов работы в процессе экологического становления ребенка. Особое внимание уделяется игровым ситуациям, дидактическим играм. Представлены примеры игровых ситуаций по ознакомлению детей раннего возраста с домашними животными. Сделан вывод, что эффективность экологического воспитания детей в раннем возрасте предполагает методическую подготовленность педагогов и взаимодействие с родителями.

Ключевые слова: раннее детство, экологическое воспитание в раннем возрасте, методы ознакомления с домашними животными, игровые ситуации.

Annotation. The article substantiates the importance of the formation of ideas about domestic animals as one of the areas of environmental education in early childhood. The authors consider the key methods of primary environmental education in early childhood pedagogy. It is concluded that the characteristics of children of this age stage determine the importance of using game forms and methods of work in the process of the child's ecological development. Particular attention is paid to game situations, didactic games. Examples of game situations for familiarizing young children with pets are presented. It is concluded that the effectiveness of environmental education of children at an early age implies the methodological preparedness of teachers and interaction with parents.

Key words: early childhood, environmental education at an early age, methods of introducing pets, game situations.

Введение. Преобразовательные процессы социального развития вызывают необходимость осознания педагогами образовательных организаций всех уровней своей профессиональной деятельности с точки зрения ее соответствия современным общественным вызовам [9, 11]. Для педагогов, работающих с детьми раннего возраста, значимость этого положения не вызывает сомнений, поскольку ранний возраст по праву признается наиболее значимым периодом для становления и формирования основных сфер личностного развития ребенка [1, 2, 8]. Важную роль в этом процессе имеет их экологическая подготовка [12].

В исследованиях С.Н. Николаевой определяются важные тенденции, характеризующие современное состояние экологического воспитания в педагогике раннего возраста. Прежде всего, автор выделяет особенности организации социокультурного пространства, которое включает «игрушки, большая часть которых изображает объекты природы (животных)» [10, С. 226]. Другой тенденцией рассматривается «экранный «мультиприрода», книжно-игрушечные изображения животных», которые «формируют у детей раннего возраста искусственно созданное (искаженное) представление о естественной природе». Обозначенные обстоятельства свидетельствуют, что на этапе раннего возраста экологическое становление и воспитание ребенка «может быть осуществлено в случае намеренного, специально организованного восприятия ими естественной природы» [10, С. 227]. Поэтому «явления неживой природы, натуральные объекты живой природы (растения, животные), которые имеются в их жизненном пространстве, должны стать посредниками в повседневном «ситуативно-деловом» (по М.И. Лисиной) общении ребенка с взрослым» [10, С. 227].

Наиболее понятными и доступными экологическими знаниями в раннем возрасте, которые вызывают у ребенка интерес, являются знания о домашних животных. В процессе ознакомления с ними у ребенка формируются начальные представления об их внешнем виде, особенностях питания, др. Полученные знания становятся основой для воспитания экологически образованной личности, развития эмоционально-чувственного и эстетического восприятия, воспитания положительного отношения к изучению животного мира, желания ухаживать за животными и беречь их [7, 10]. Иными словами, при знакомстве детей раннего возраста с домашними животными решаются обучающие, развивающие и воспитательные задачи, а процесс ознакомления осуществляется средствами всех областей дошкольного образования с учетом принципов педагогики раннего детства. Следовательно, формируя представления о домашних животных, можно целенаправленно решать задачи познавательно-экологического, эмоционально-образного, нравственного, эстетического развития и воспитания ребенка.

Цель данной статьи состоит в обосновании игровых форм и методов в формировании представлений о домашних животных у детей раннего возраста.

Изложение основного материала статьи. Задачи и содержание работы по ознакомлению детей раннего возраста с домашними животными регламентируются программными требованиями, которые определяют необходимый объем формируемых представлений на основе принципов научности и системности, взаимосвязи и единства живого и неживого, доступности и последовательности, воспитывающего и развивающего характера знаний, др.

К двум годам у детей уже имеются некоторые представления о таких домашних животных, как собака, кошка. Они могут показать их на картинке, умеют различать части тела животного и по просьбе педагога показывают, где хвостик, ушки, лапки, др. Достаточно активно выполняют предметно-игровые действия с образными или заводными игрушками (например, кормят, гладят кошку), имитируют элементарные движения (показывают, как птички машут крыльями, как кошка играет, др.).

В возрасте 2-3 лет детей продолжают знакомить с домашними животными (кошкой, собакой, коровой, петухом, козой, др.) и формируют у них представления об отличительных признаках, имеющих наиболее яркий и запоминающийся характер (у петушка – гребешок, а у коровы – рога), а также с характерными особенностями животного (кошка мурлычет, говорит «мяу», «мур-мур», собака лает «ав-ав», бегаёт и др.).

К трем годам ребенок различает, называет домашнее животное и его детеныша, может показать части его тела и обозначить их словом, показать, как движется животное, как «разговаривает».

Психофизиологические особенности детей раннего возраста (непроизвольность и неустойчивость внимания, маленький объем памяти, конкретность и фрагментарность запоминания, наглядно-действенный характер мышления) не позволяют им специально что-то запоминать или целенаправленно наблюдать за каким-либо явлением. Поэтому освоение новых представлений или закрепление имеющихся осуществляется при непосредственном руководстве педагога на основе современных технологий и методов обучения, принятых в системе экологического дошкольного образования и соответствующих познавательным возможностям детей в раннем возрасте [12].

Так, рассматривая с ребенком картинку, иллюстрацию, фотографию конкретного домашнего животного, можно более детально рассмотреть его особенности и действия, сравнить разных животных. Например, показывая на животное, дети называют его части тела (голова, туловище, хвост, лапы, др.), сравнивают, какое животное больше, а какое меньше, (например, кошка-котенок, собака-щенок, корова/теленки) и др. В процессе данной работы у детей развивают сосредоточенность внимания, наблюдательность, обогащают и активизируют словарь существительных, глаголов, прилагательных.

Наблюдение за домашним животным имеет свои особенности в раннем возрасте. Прежде всего, ребенку интересно смотреть, как животное движется, какие действия выполняет. Поэтому он с удовольствием проговаривает, что оно делает (лежит, стоит, сидит, мяукает, др.). Причем, дети эмоционально реагируют в том случае, если возник именно непроизвольный интерес к объекту наблюдения, поскольку познавательные процессы в раннем возрасте еще не сформированы. Наблюдение за домашним животным не должно быть длительным. Важно обеспечить безопасность и для детей, и для животного.

Так как дети в этом возрасте отличаются эмоциональностью, следует дать им возможность выразить свои эмоции, и уже потом задавать вопросы или предлагать игровые задания. Вопросы должны быть четкими, конкретными и точными. Например, при сравнении кошки и котенка: Покажи кошку (котенка). Кошка и котенок похожи? А чем они отличаются?

Кошка большая, а котенок? Педагогу следует кратко и образно обобщить высказывания детей, исключая длительные объяснения.

Словесные методы при ознакомлении с домашними животными конкретизируют, уточняют, обогащают и систематизируют знания из жизни домашних животных. Поэтому природоведческая информация должна быть научно достоверной. Короткие рассказы, истории, сказки о животных, беседы, эмоционально и интересно представленные педагогом, усиливают эмоциональное воздействие на ребенка, способствуют развитию эмоционально-положительного отношения к природе, приучают детей к внимательному слушанию педагога, что обуславливает требования к четкости, образности его речи.

В совместной деятельности используются различные практические методы, прежде всего, игровые и действия с предметами, обеспечивающие развитие внимания, памяти, наблюдательности, сообразительности, активности, словаря, формирование эмоциональной отзывчивости, умения и желания беречь и защищать животное.

Дидактическим играм отводится особая роль при ознакомлении детей раннего возраста с домашними животными. Наличие в данном виде игр двух целей: игровой (реализуют дети) и обучающей (ставит педагог) обеспечивает целенаправленное развитие познавательных процессов (мышления, речи, воображения, памяти), расширяя и закрепляя необходимые представления.

Достаточно эффективен при ознакомлении с домашними животными прием сравнения, поскольку он в доступной форме способствует более качественному усвоению знаний. Этот прием применяется как на этапе формирования новых знаний, так и при их закреплении и систематизации. Например, с детьми раннего возраста на основе дидактических игр, рассматривания иллюстраций можно сравнить большую собаку и маленького щенка, пушистый и гладкий хвост, др. К трем годам сравнение может выступать как ведущий прием или в сочетании с чтением художественных произведений соответствующей направленности.

При ознакомлении детей раннего возраста с домашними животными эффективны аудиозаписи с их голосами. К дидактическим преимуществам данного средства следует отнести их реальность и достоверность, возможность развития слухового восприятия, внимания, памяти, звукоподражания, выразительности речи, умения прислушиваться, др. С их помощью дети учатся подражать голосу конкретного животного (дидактические игры «Кто как кричит?», «Узнай по голосу», «Кто лает – собака-мама или щенок?») и др.).

Особое внимание уделяется разработке и проведению игровых ситуаций, поскольку с их помощью можно с высокой степенью эффективности решать поставленные задачи, учитывая возрастные особенности детей раннего возраста и индивидуальные возможности конкретного ребенка. К достоинствам игровых ситуаций следует отнести повышение у детей мотивации к познавательному процессу, желание общаться, взаимодействовать, эмоционально реагировать на ситуацию, проявлять свою активность. При проведении игровых ситуаций используются реалистичные игрушки домашних животных, что позволяет детям, с одной стороны, осваивать «воображаемые» действия, а с другой стороны, овладевать формами отношений, которые могут возникнуть в реальной действительности.

Приведем примеры игровых ситуаций для детей раннего возраста по ознакомлению с домашними животными.

«Нарисованное животное».

Педагог рисует животное, его действия и сопровождает свои действия рассказом. Например, «Жила-была большая и пушистая кошка. Какой у кошки хвост? А как она мяукает? И был у нее маленький котенок, который любил играть. Покажи, как играет котенок». Музыкально-дидактическая игра «Кошка-мама позвала котенка, котенок зовет маму». Скажи «мяу» как взрослая кошка (кошка-мама). А теперь как маленький котенок.

«Играем с Жучкой».

Воспитатель показывает детям игрушечную собачку: Это собачка. Как мы ее назовем? (например, Жучка). Какая собачка: большая или маленькая? Смотрите, она прижала ушки. Может быть, она испугалась? Как можно порадовать собачку? Собачка теперь радуется. Смотрите, она прыгает (воспитатель имитирует прыжки собачки). Молодец, Жучка. У меня есть миска и корм для собачки. Покормите собачку. Наша Жучка радуется и говорит нам «спасибо» – громко лает (включается запись с голосом собачки). Игра с детьми на звукоподражание. Где будет жить наша Жучка? Вместе с педагогом дети определяют место в группе, где теперь будет жить собачка и оборудуют его (делают заборчик, строят будку, стелют коврик, ставят миску для еды, др.). Далее дети играют с собачкой самостоятельно.

«У котенка температура».

Это котенок «Рыжик». У него грустные глаза и он не хочет играть. Может быть, он заболел? Ему надо измерить температуру или предложить поиграть? (ребенок должен сделать выбор и подобрать соответствующие предметы из нескольких, предложенных педагогом, выполнить конкретное действие – измерить температуру). Да. У котенка температура. Ему надо приготовить вкусный чай, чтобы он поправился (ребенок помогает «заваривать чай» и поит котенка). Теперь котенок выздоровел, и будет веселиться. Он говорит нам «спасибо» и радостно мяукает. Как он мяукает? Как ты будешь играть с котенком? Самостоятельная деятельность ребенка.

В заключение исследуемой проблемы подчеркнем, что процесс экологического развития детей, в том числе, раннего возраста, во многом обусловлен сформированностью экологической ответственности педагогов и родителей воспитанников, их компетентностью в совместном решении задач экологического дошкольного образования [3, 4, 6]. Высокий уровень экологической компетентности можно рассматривать как необходимое условие сформированности экологического мировоззрения педагогов и родителей в современных социокультурных условиях.

Выводы. В статье представлены теоретические и методические особенности ознакомления детей раннего возраста с домашними животными. Значимость исследования определяется следующими положениями.

Базовые экологические представления ребенка раннего возраста приобретает в семье, а в условиях дошкольной образовательной организации под руководством педагога процесс экологического развития и воспитания приобретает системный и интегрированный характер, реализуется в различных видах детской деятельности и во взаимодействии с родителями [5].

Ознакомление с домашними животными в раннем возрасте является важным направлением экологического становления и развития ребенка, одним из способов решения обучающих, развивающих и воспитательных задач.

Данный процесс реализуется в различных видах детской деятельности, осуществляется средствами всех областей дошкольного образования, с учетом принципов педагогики раннего детства и на основе использования игровых форм и методов работы.

Литература:

1. Аксарина, М.Н. Воспитание детей раннего возраста / М.Н. Аксарина. – М.: Медицина, 2007. – 304 с.
2. Белкина, В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: учебное пособие для вузов / В.Н. Белкина. – М.: Юрайт, 2021. – 170 с.
3. Бичева, И.Б. Роль ценностно-эмоционального и мотивационного компонента педагогической компетентности

родителей в эмоциональном развитии детей раннего возраста / И.Б. Бичева, М.Б. Ковчегова, Н.М. Горшенина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 38-40

4. Бичева, И.Б. Научно-теоретические основы формирования экологической ответственности у педагогов дошкольной образовательной организации / И.Б. Бичева, Е.А. Князева, Д.А. Казначеев // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-1. – С. 38-41

5. Бичева, И.Б. Проблемы и особенности взаимодействия с родителями детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации / И.Б. Бичева, И.А. Муравьева // Перспективы науки и образования. – 2017. – № 6 (30). – С. 87-91

6. Бичева, И.Б. Роль экологической компетентности педагога в профессиональной деятельности / И.Б. Бичева, А.В. Хижная, О.В. Дряхлова // Государственный советник. – 2019. – № 1 (25). – С. 69-73

7. Золотова, Е.И. Знакомим дошкольников с миром животных: Кн. для воспитателя дет. сада / Е.И. Золотова. – М.: Просвещение, 2018. – 159 с.

8. Красильникова, Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития детей раннего возраста в дошкольных образовательных организациях / Л.В. Красильникова, Э. Р. Олисова // Мир науки. – 2018. – Т. 6. – № 3. – С. 29.

9. Лескова, И.А. Идея образования: структура и содержание в контексте смены философских оснований / И.А. Лескова // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 3(36).

10. Николаева, С.Н. Концептуальный подход к экологическому воспитанию в раннем детстве / С.Н. Николаева // Язык и актуальные проблемы образования: Научные труды IV Международной научно-практической конференции, Москва, 18 января 2019 года / Под редакцией Е.И. Артамоновой, О.С. Ушаковой. – Москва: Некоммерческое партнерство "Международная академия наук педагогического образования", 2019. – С. 225-230

11. Фролова, С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 2. – С. 3.

12. Ханова, Т.Г. Технологии организации экологического воспитания в дошкольном возрасте / Т.Г. Ханова, Т.Н. Мезенцева, С.А. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 293-296

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Борщевская Юлия Михайловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Лукина Елена Вячеславовна

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

кандидат педагогических наук Колдина Маргарита Игоревна

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

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается организации воспитательного процесса в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования. Согласно изменениям в законе об образовании РФ, каждое учебное заведение должно изменить концепцию воспитательной деятельности, которая предполагает формирования личностных результатов у обучающихся. В связи с этим, гуманистический подход в воспитательной деятельности полностью отражает и сочетается с результатами воспитательной деятельности.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, профессиональное образования, гуманистический подход, личностные результаты.

Annotation. The article deals with the organization of the educational process in professional educational organizations of secondary vocational education. According to changes in the law on education of the Russian Federation, each educational institution must change the concept of educational activities, which involves the formation of personal results for students. In this regard, the humanistic approach to educational activities fully reflects and combines with the results of educational activities.

Key words: educational activity, professional education, humanistic approach, personal results.

Введение. ФЗ № 304 «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в РФ» по вопросам воспитания», подчеркивается, что воспитание это первостепенная и важнейшая функция всей системы образования.

В системе среднего профессионального образования воспитательный компонент является неотъемлемым атрибутом ФГОС к требованиям подготовки подрастающего поколения, что подтверждает в углубленном и всестороннем исследовании особенностей проектирования методов и подходов к построению воспитательного пространства – как фундамента формирования личности будущего выпускника [11, 13].

Изложение основного материала статьи. Воспитательный процесс в профессиональной образовательной организации должен учитывать современные тенденции цифрового социума, инновации в цифровой дидактике, должен соответствовать современным подходам, программам учитывающий не только запрос социума, но и личностный уникальный компонент конкретного подростка [3, 10].

Именно гуманистический подход и помогает выровнять требования социума и возможности каждой отдельной личности так как именно социальный аспект интегрирует в себе формирование профессиональной направленности, воспитание морально-волевых профессионально важных качеств.

Направленность в психолого-педагогических исследованиях понимается как системообразующее свойство конкретного человека. Профессиональная направленность представлена структурой тех потребностей, мотивов, которые личность стремится реализовать в процессе профессиональной деятельности. Это и стремление к познанию окружающей действительности, и желание занять в обществе достойное место. Особо следует выделить потребность, связанную с осознанием своих природных особенностей и стремлением их развить, реализовать как профессиональные способности [1, 4].

Профессиональная направленность важный компонент, который обязательно должен учитываться при организации воспитательного процесса в рамках гуманистического подхода, который может быть скорректирован в процессе участия

обучающегося в различных мероприятиях как в учебном заведении так и во время прохождения практики на производстве или предприятии.

Модель воспитания гуманистической педагогики базируется на гуманистической психологии, которая отразилась в трудах А. Маслоу, К. Роджерса, Жд. Келли и др. ученых, главная идея которых – это самоактуализация человека, его личностный рост, развивающая помощь, которая должна отражаться на организацию воспитательного процесса во всех образовательных учреждениях.

Гуманистический подход воспитательной деятельности в профессиональной образовательной организации в первую очередь связан с возможностью развития личности обучающегося с учетом ее уникальных составляющих, помочь найти путь к самоактуализации и способствовать поиску своей индивидуальности с учетом выбранной специальности и направлению подготовки.

При воспитании молодежи, вступающей в трудоспособный возраст, система профессионального образования стоит перед проблемой выбора социально значимых и лично значимых ценностей. Но эти два понятия могут расходиться и воспитательная деятельность как раз должна способствовать сближению данных понятий. Но сегодня очень сложно сформировать четкие социально-экономические, идеологические ориентиры развития цифрового общества. Зачастую каждый преподаватель решает проблему гуманистического воспитания в силу своего накопленного жизненного опыта [6, 9].

Но хочется верить, что во все времена средством формирования востребованной личности являлся профессиональный труд. На всем этапе исторического развития человека уважали за его профессионализм и образованность.

Однако в процессе обучения у студентов отношения к профессиональной деятельности, как основной ценности жизни, в техникумах, колледжах и других учебных заведениях имеется пропасть противоречий с современными реалиями, когда высококвалифицированные специалисты оказываются порой материально менее обеспечены, чем те, кто таковыми не являются. Но с другой стороны, можно рассматривать мировое движение вордскиллс и в рамках данного течения корректировать отношение к выбранной профессии и готовить студентов к различным конкурсам, тем самым достигая определенных личностных результатов развития.

Новые тенденции развития системы воспитания в рамках гуманистического подхода, начиная с 2021 года, это введения критерия – личностный результат (ЛР), который отражает индивидуальные достижения каждого обучающегося в процессе формирования и развития личностных качеств за время обучения в профессиональной образовательной организации.

Основная концепция в организации воспитательного процесса в рамках гуманистической направленности – это формирование чувств и отношений к своему Отечеству, старшему поколению, семье, природе к искусству.

Целесообразно задачи воспитательной работы в рамках гуманистического подхода сформулировать следующим образом [2, 7].

1. Координация и взаимодействие всех сторон воспитательного процесса. Привлечение работодателей и различных и публичных общественных организаций.

2. Организация условий досуга студентов с целью противостояния различным проявлениям негативного для общества поведением. Образовательные учреждения должны предоставлять своим студентам кружки, спортивные секции и другие мероприятия, направленные на формирование личностных результатов.

3. Интеграция компонентов и содержания нравственного, гражданско-правового, патриотического, художественного, трудового, эстетического и физического воспитания молодежи. Также интеграцию можно рассматривать как внутри образовательной организации, так и за ее пределами.

4. Формирование патриотизма, инициативности, культуры, умения жить и заниматься профессиональной деятельностью в постоянно меняющихся условиях.

5. Оказание помощи семьям по проблемам воспитания подростков, оказания психолого-педагогического просвещения родителям, усиление значения роли семейного воспитания.

6. Использование отечественных методик, основанных на уважения традиций многонациональной культуры, интернационализма и толерантности.

Организацию воспитательного процесса в рамках гуманистической концепции можно разбить на модули, которые предполагают учитывать интерес отдельной личности обучающегося, даже не связывая это с получением профессии или специальности. Модули можно дополнять в связи с особенностью образовательного учреждения, его профилирующей составляющей и спецификой направленности.

Модуль 1 . Гражданско-патриотическое воспитание.

Модуль 2. Профессионально-ориентирующие воспитание.

Модуль 3. Духовно-нравственное и культурно-творческое воспитание.

Модуль 4. Спортивное воспитание и здоровье сберегающие технологии.

Модуль 5. Экологическое воспитание.

Модуль 6 . Студенческое самоуправление.

Модуль 7. Бизнес-ориентирующее, развитие предпринимательства.

Гуманистический подход – важная составляющая воспитательной деятельности, которая подготавливает к самостоятельной профессиональной деятельности подрастающее поколение.

Гуманистический подход к организации воспитательной работы в образовательном учреждении изначально связан с перспективой развития личности каждого обучающегося с учетом его уникальных составляющих, помочь найти путь к самоактуализации и способствовать поиску своей индивидуальности с учетом выбранной специальности и направлению подготовки.

В связи с этим, мероприятия проводимые в рамках воспитательной работы должны быть разнообразны и учитывать интересы, как всего коллектива, так и отдельной личности. Воспитательная деятельность должна способствовать развитию личности и создавать все условия для ее социализации и самоактуализации.

Выводы. Гуманистический подход в организации воспитательной деятельности охватывает различные стороны жизни обучающегося, именно такой подход обеспечивает формирование у молодого поколения мировоззрения, активной жизненной позиции, основ культуры, нравственности и патриотизма. Проведение различных культурных мероприятий, поход в театр, музей на выставку или на любое другое мероприятие требует как организационной подготовки, так и материального обеспечения, что накладывает определенные трудности на классных руководителей или кураторов групп, но такие мероприятия должны организовываться, планироваться и становиться частью образовательного процесса [5, 8]. Не зависимо от преподаваемой дисциплины, у каждого педагога в арсенале всегда должны быть разработанные мероприятия, направленные на развитие личности, учитывающие особенности обучающихся, их интерес и предпочтения.

Литература:

1. Булаева, М.Н. Теория и методика профессионального образования будущих педагогов техникума / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова. – Н. Новгород. – 2017. – 92 с.
2. Колдина, М.И. Методы и средства формирования общекультурных компетенций обучающихся вуза / М.И. Колдина, О.И. Ваганова, А.В. Трутанова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6. – № 3(20). – С. 175-177. – EDN ZOWAIP.
3. Ледовская, Т.В. Представления о ценностях и смыслах профессии "учитель" на разных уровнях педагогического образования / Т.В. Ледовская // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-7. – EDN GVZXFG.
4. Организация партнерских отношений дополнительных образовательных услуг на примере взаимодействия образовательного учреждения с оздоровительным и культурным центрами / О.И. Ваганова, Ж.В. Смирнова, С.М. Маркова [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 3(39). – С. 500-514. – DOI 10.32744/pse.2019.3.38. – EDN LGUIGL.
5. Перевощикова, Е.Н. Образовательные результаты в подготовке будущего педагога и средства оценки их достижения / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 1(38). – DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-3. – EDN EVGVQB.
6. Развитие ранней профориентационной деятельности в системе профессионального образования / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков [и др.]. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. – 185 с. – EDN DFNXEI.
7. Филатова, О.Н. Развитие гражданской активности обучающихся профессиональной образовательной организацией / О.Н. Филатова, Е.Л. Ермолаева, М.В. Гринина Филатова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2021. – № 2 (56). – С. 61-64
8. Филатова, О.Н. Разработка методического сопровождения инновационной подготовки педагогов в вузе / О.Н. Филатова, М.П. Прохорова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №4. – С. 164.
9. Филатова О.Н. Дуальное обучение как ведущий фактор развития профессионального образования / О.Н. Филатова, М.И. Колдина, Т.П. Бобро // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72(2). – С. 289-291
10. Филатова, О.Н. Педагог профессионального обучения в будущем цифровом образовательном пространстве / О.Н. Филатова, Г.А. Грибина, Е.Л. Ермолаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67(1). – С. 245-248
11. Филатова, О.Н. Педагогические и информационно-коммуникационные технологии при обучении в автошколе / О.Н. Филатова // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агропромышленный университет им. В.П. Горячкина. – 2008. – №6-2(31). – С. 143-145
12. Markova, S.M. University modernization in the conditions of industrialization of production and intelligent machines / S.M. Markova, S.A. Tsyplakova, E.P. Sedykh, O.N. Filatova, A.V. Khizhnaya // Lecture Notes in Networks and Systems. 2021. – T. 200. – С. 940-947
13. Petrov, Y.N. Change of the Level of Working Capacity of a Student in the System of Professional Education Under Mental Load / Y.N. Petrov, A.Y. Petrov, N.S. Petrova, N.V. Syrova, and O.N. Filatova // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2020. – T. 129. – С. 925-932

Педагогика

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент Боцоева Анна Владимировна

ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук, доцент Молчанова Елена Владимировна

Филиал ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Тихорецк)

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В «ПОСТ-БОЛОНСКОЙ» ПАРАДИГМЕ

Аннотация. В данной статье поднимается проблема поиска концепции развития образования на «пост-болонском» пространстве. Эти перемены продиктованы потребностью глобальной трансформацией высшего образования. Новые стратегические цели диктуют потребность в специалистах высокого уровня профессиональной компетенции. Поэтапное решение задач, связанных с пониманием компетенций цифровой экономики, становятся сегодня одними из приоритетных направлений деятельности современных вузов. Изменение содержания современного образования, по мнению авторов, должно ориентироваться на конкурентность рынка. В этой связи приходит понимание, что расширение вектора преемственности между образовательными программами неизбежно. Высокий уровень образования и формируемых компетенций является одной из целей устойчивого развития. Если целевая аудитория, находясь в образовательной среде высокого уровня, получает качественное образование, она становится конкурентоспособной и востребованной на рынке труда. Достаточно широкий спектр инновационных проектов и программ был получен и даже апробирован в ходе опыта реализации Болонской системы. В настоящее время интересным является инновационный подход к имиджу преподавателя. При этом необходимо учитывать проблему, связанную с некорректностью выборов направления своей дальнейшей индивидуальной образовательной траектории студентами. Выбор дальнейшей специализации на стыке «бакалавриат-магистратура», «магистратура-аспирантура» приобретает серьезное значение. У многих студентов размытое представление о своем профессиональном будущем. Для решения данной проблемы можно рассматривать концепции получения студентами нескольких квалификаций. Образовательные организации могут самостоятельно принимать решения о тех комбинаторных моделях, которые они будут реализовывать. Эти шаги откроют для обучающихся более широкие возможности в успешности их профессионализации.

Ключевые слова: образовательные программы, бакалавриат, магистратура, аспирантура, квалификация, «пост-Болонский» этап, экосистема образования, широкая квалификация.

Annotation. This article raises the problem of searching for the concept of education development in the "post-Bologna" space. These changes are dictated by the need for a global transformation of higher education. New strategic goals dictate the need for specialists of a high level of professional competence. Step-by-step solution of tasks related to understanding the competencies of the digital economy are becoming one of the priorities of modern universities today. Changing the content of modern education, according to the authors, should focus on the competitiveness of the market. In this regard, it is understood that the expansion of the continuity vector between educational programs is inevitable. A high level of education and emerging competencies is one of the goals of sustainable development. If the target audience, being in a high-level educational environment, receives a quality education,

it becomes competitive and in demand in the labor market. A fairly wide range of innovative projects and programs was obtained and even tested during the experience of implementing the Bologna System. Currently, an innovative approach to the image of a teacher is interesting. At the same time, it is necessary to take into account the problem associated with the incorrectness of choosing the direction of their further individual educational trajectory by students. The choice of further specialization at the junction of "bachelor's degree-master's degree", "master's degree-postgraduate study" becomes of serious importance. Many students have a vague idea of their professional future. To solve this problem, we can consider the concepts of obtaining several qualifications by students. Educational organizations can independently make decisions about the combinatorial models that they will implement. These steps will open up wider opportunities for students in the success of their professionalization.

Key words: educational programs, bachelor's degree, master's degree, postgraduate degree, qualification, "post-Bologna" stage, education ecosystem, broad qualification.

Введение. Сегодня нельзя говорить о трансформации, не вникая в качество образования, именно в его содержании, на наш взгляд, кроется корень тех разногласий, которые являются препятствием для изменения в лучшую сторону его содержания. В своем докладе на Всероссийской научно-практической конференции на тему «Новый вектор развития высшего образования в России: проблемы и перспективы на современном этапе» президент ЮФУ, председатель Совета ректоров вузов Юга России, доктор экономических наук, профессор М.А. Боровская подчеркнула, что в настоящее время происходят глобальные изменения, которые являются ответом на вызовы, связанные с необходимостью пересмотреть Болонскую систему, в целом. Эти вызовы определяются потребностью глобального пересмотра подходов к трансформации высшего образования уже на новом, «пост-болонском» пространстве. В первую очередь, основой для инновационных преобразований служат цели в области устойчивого развития (ЦУР), определяемые миссией проекта «Приоритет-2030»).

Изложение основного материала статьи. В 2012 году была создана рабочая группа для разработки этих целей устойчивого развития с позиций комплексного подхода. Уже в 2015 году эти цели были приняты 193 странами мира. Среди них названы мероприятия, направленные на возможности ликвидации голода и нищеты; создание условий для формирования здоровья и благополучия населения всей планеты; возможности и концепции для качественного образования; расставление приоритетов в сторону гендерного равенства; развитие высоких технологий для чистоты воды и санитарных доминант на разных территориях (пандемия усугубила этот проблемный ряд); технологии разработки недорогостоящей и чистой энергии; создание условий для получения выпускниками образовательных организаций достойной работы и экономического роста [1].

Также серьезное внимание должно быть направлено на процессы индустриализации, создания и внедрения различного рода инноваций, пересмотр инфраструктуры. При этом в проблемной матрице также фигурирует необходимость уменьшения неравенства, устойчивости городов и населенных пунктов, баланса в ответственном потреблении и производстве, решать проблемы, связанные с глобальными изменениями климата тоже необходимо и в срочном порядке. Нужно сохранять морские экосистемы и экосистемы суши. Одним из приоритетных направлений устойчивого развития должна стать триада «мир-правосудие-эффективные институты», что обуславливает формирования правосознания населения, в целом, и молодежи, в частности, решая при этом глобальную проблему развития ценностных ориентаций в интересах устойчивого развития.

Эти цели были приняты в качестве базовых задач, для решения которых нужны специалисты высокого уровня профессиональной компетенции. Все образовательные стратегии, безусловно, должны быть интегрированы в контекст поэтапного решения этих целей и приоритетных направлений деятельности современных вузов. Это и развитие системы воспитания молодежи, в частности, и развитие научно-образовательного сообщества, в целом. Наиболее актуальным для всего академического сообщества является изменение содержания образования. Необходимо сконцентрироваться, в первую очередь, на этом. Потому что качественное образование, как одна из целей устойчивого развития, является предиктором не только достойного экономического поведения молодежи, понимания перспектив и ресурсов для своего непрерывного образования, мотивации развития правосознания, но и обретения достойной работы, которую может получить выпускник вуза, оказавшийся в образовательной среде высокого уровня и получивший образование, позволяющее ему быть интересным для работодателей и востребованным на рынке труда [2].

В настоящее время происходит процесс изменения доли востребованности выпускников. Учреждения высшей школы, профессионального образования, науки также становятся потребителями и ждут специалистов высокого уровня профессиональной, зачастую узко специфичной компетенции. За последние пять лет эти показатели приросли примерно на 4% (с 4% до 8%). Это происходит за счет появления и активизации инжиниринговых центров, центров коллективного пользования, разного рода лабораторий, создаваемых вокруг университетов спин-офф компаний.

Спин-офф (Spin-off) – дробление компании или выделение какого-либо направления её деятельности в самостоятельную структуру. Проще говоря, основная (материнская) компания открывает дочернее предприятие и передает ему часть своего имущества (активы и пассивы) с регистрацией нового юридического лица. У материнской компании при этом остаётся своё юридическое лицо.

При решении подобного рода задач возникает вопрос, связанный с доходностью, т.к. все эти изменения всегда сопряжены с высоким уровнем конкуренции. В процессе сравнительного анализа глобальной и национальной систем образования, определяются изменения в процентных соотношениях между ступенями образования (рисунок 1).

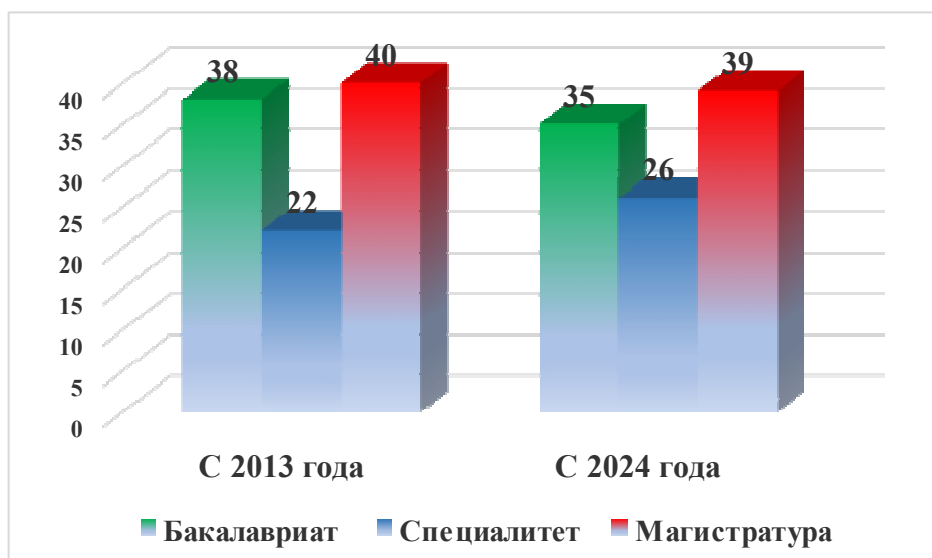


Рисунок 1. Динамика численности контингента в триаде «Бакалавриат-специалитет-магистратура» с 2013 по 2024 год, %

В ходе опыта реализации Болонской системы было получено много инновационных проектов и программ. По мнению экспертов, занимающихся проблемами повышения качества высшего образования, - это хороший инструмент для развития. У академического сообщества появилась возможность не только осознать сущность и полезность этих ресурсов, но и постепенно увидеть, как это работает. Но, с другой стороны, в этих инструментах и программах присутствуют индикаторы. Индикаторы не всегда поддерживаются экономическими ресурсами [3, С. 108-109].

За счет сетевого партнерства можно повысить уровень компетенций как преподавателей, так и студентов. В процессе пересмотра подходов к усовершенствованию «пост-болонского» образовательного пространства должен стать инновационный подход к имиджу преподавателя, с одной стороны, и такие детерминанты академической композиции со стороны студентов, как: посещаемость, успеваемость и минимальное количество отчисляющихся. Работа в диаде «преподаватель-студент» может быть расценена как неэффективная по причине неадекватности выборов направления своей дальнейшей индивидуальной образовательной траектории самими студентами. Огромная роль при этом принадлежит выбору дальнейшей специализации на стыке «бакалавриат-магистратура», «магистратура-аспирантура». У многих студентов размытое представление о своем профессиональном будущем и его наполнении.

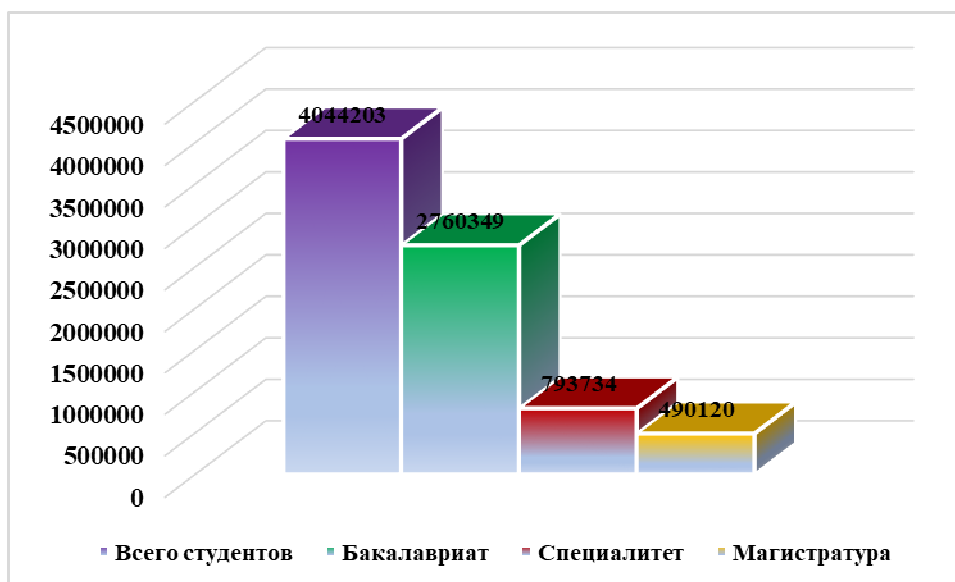


Рисунок 2. Количественные показатели контингента обучающихся современной системы образования в триаде «Бакалавриат-специалитет-магистратура»

В настоящее время происходит рассмотрение возможностей для получения выпускниками вузов нескольких квалификаций. Сценарии, предлагаемые экспертами, работающими над данной проблемой переходного этапа от болонской к пост-болонской реальности, весьма разнообразны. Наиболее важным, на наш взгляд, в этой связи является понимание студентом своих сильных сторон, и построение именно на их основе своей траектории погружения в профессию [4, С. 80].

Переходный период и любые изменения всегда сопровождаются рядом проблем. Среди них можно назвать разрыв прогностических моделей и стратегических целей образовательных организаций разных территорий с разными возможностями финансовыми, с различной материально-технической оснащенностью. Большинство филиалов вузов

вынуждены включиться сегодня в активную конкурентную борьбу и за абитуриентов, и за свое существование на рынке образовательных услуг.

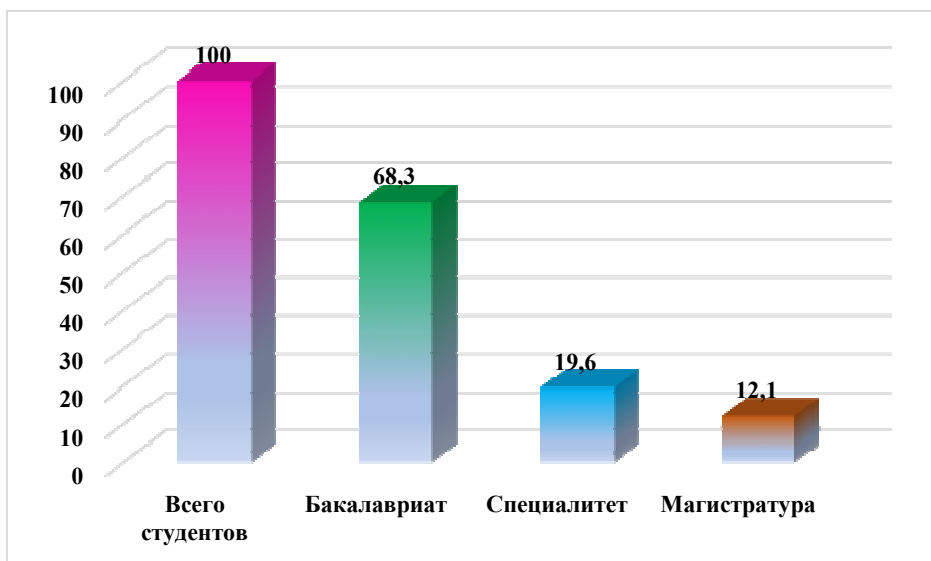


Рисунок 3. Количественные показатели контингента обучающихся современной системы образования в триаде «Бакалавриат-специалитет-магистратура», %

Анализ контингента по разным ступеням образования является серьезным вызовом для образовательных организаций высшей школы. При этом они вынуждены учитывать уроки, опыт и разницу в стратегиях национальной и региональной экосистем образования (Таблица 1). По результатам обучения на одной из образовательных программ выпускники могут строить свои собственные индивидуальные профессиональные стратегии и цели-ценности. Сложность данного этапа для каждого из них связана, на наш взгляд, с отсутствием долгосрочного планирования траектории своего профессионального и личностного развития. Это возможность для снятия застарелого, хрестоматийного противоречия между теми квалификациями, которые вписываются в диплом выпускников, и квалификациями той номенклатуры, которыми оперирует работодатель.

Таблица 1

Сравнительный анализ специфических особенностей, плюсов и минусов национальной и региональной экосистем образования

Национальная экосистема образования	Региональная экосистема образования
Специфические особенности	
Многоуровневая система: – бакалавриат; – специалитет; – магистратура; – аспирантура; – дополнительное профобразование.	Все виды форм образовательных организаций, действующих на определенных территориях, имеют сложившиеся связи с работодателями внутри каждого конкретного региона.
Плюсы	
– инновационные программы и проекты; – международное признание ОП и дипломов; – индивидуализация и построение международных карьер; – модель непрерывного образования.	– локализация образования (регионы как фактор развития, генератор новых практик и форматов); – повышение эффективности без фундаментальных трансформаций; – третья миссия университета.
Минусы	
– дефицит единой стратегии развития системы непрерывного образования; – снижение взаимодействия педагогических подразделений в многопрофильных университетах, с одной стороны, и региональных систем общего образования, с другой; – сложность лицензионных и аккредитационных процедур.	– фрагментация региональных, научно-образовательных сообществ; – дефицит ресурсов.

Кроме того, новая норма была зафиксирована в законе «Об образовании», также появилось несколько подзаконных актов, которые подчеркивают возможность получения студентами нескольких квалификаций. Образовательные организации вольны в выборе сценариев и моделей обеспечения условий получения нескольких квалификаций для своих выпускников. По сути это является их академической свободой, они выбирают ту модель и такой сценарий, который позволит создать необходимые условия и обеспечить студентам получение нескольких квалификаций.

Несмотря на то, что вузом предоставляется автономия в выборе пути создания таких условий, тем не менее им предлагаются в качестве вариантов несколько моделей, которые ими могут быть использованы в дальнейшем. Две квалификации, эти новые модели, могут быть получены в результате интеграции двух образовательных программ: без

увеличения сроков за счет оптимизации объемов теоретического обучения, фактически студент за один срок осваивает 240 зачетных единиц, при этом он должен пройти, как минимум, две бакалаврские программы.

Второй сценарий – это совмещение программы бакалавриата (специалитета, магистратуры) и программы дополнительного профессионального образования (или СПО), при этом предполагается параллельное освоение двух разных программ, т.е. не встраивания программы ДПО или СПО через сетевую форму, а именно параллельное освоение двух вариантов программ. Третий сценарий – это освоение программы профессионального обучения, но в рамках программы бакалавриата специалитета или магистратуры. При этом второй и третий сценарий вполне могли существовать и до внесения изменений в законодательство. Никаких барьеров для реализации подобных маршрутов не существовало, и многие вузы уже встраивали в качестве одного из образовательных модулей бакалавриата части, связанные с профессиональным обучением, с предоставлением студенту возможности по завершению этого модуля получить свидетельство о профессии как дополнительный бонус позиционирования себя на рынке труда.

Выводы. Таким образом, подводя итоги вышеизложенного, хотелось бы отметить, что под новые возможности законодательства подведен только первый сценарий, но и к этому сценарию достаточно большое количество вопросов. Это обусловлено тем, что установка на оптимизацию теоретического блока образовательной программы пока не сопровождается конкретными технологиями и методическими, дидактическими алгоритмами, которые способствовали бы четкому представлению со стороны администрации образовательных организаций, как правильно это сделать.

Кроме того, в этих сценариях явно не хватает того наполнения, которое ожидал рынок труда. А именно того, который позволил бы снять противоречия между так называемой квалификацией по образованию и профессиональной квалификацией, соответствующей требованиям профессиональных стандартов.

Общезвестно, что ядром квалификации является способность человека выполнять разнородные профессиональные задачи. Следовательно, понимание характера будущей профессиональной деятельности студента должно, на наш взгляд, сопровождаться диагностикой, консалтингом, выходами к потенциальным работодателям, взаимодействием с выпускниками, возможно, проведение конференций с участием, студентов, которые не определились с дальнейшими шагами в профессиональной траектории, выпускниками, построившими карьеру и потенциальными работодателями, принимающими самое непосредственное участие в разработке учебных планов не только бакалавриата, но и специалитета, и магистратуры.

Широкая квалификация может выступить не только в качестве фундамента для профессионального развития, но и как основа мобильности, гибкости, адаптивности в условиях постоянно меняющегося мира. Именно этот подход к пониманию квалификации позволит отличать человека с высшим образованием, у которого есть конкурентное преимущество на рынке труда, который упрощает и позиционирование на рынке, и представление себя и своих возможностей.

Литература:

1. Веслогузова, М.В. Динамическая корректировка образовательного процесса – залог повышения качества образования / М.В. Веслогузова, Р.Р. Закиева // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – № 8 (54). – С. 278-285
2. Закиева, Р.Р. Проблемы модернизации высшей школы в формате компетентностного подхода / Р.Р. Закиева, В.В. Сериков // Образовательный вестник «Сознание». – 2022. – № 6. – Т. 24. – С. 14-21
3. Селиванова, Н.Л. Апробация и внедрение примерной программы воспитания / Н.Л. Селиванова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2. – № 1 (67). – С. 106-114
4. Сериков, В.В. Оценка профессионального развития студентов как инструмент управления качеством образования в техническом вузе / В.В. Сериков, Р.Р. Закиева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 2 (83). – С. 75-86

Педагогика

УДК 378.2

магистрант Булыгина Анна Олеговна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

РОЛЬ ГЕНЕРАТИВНЫХ НЕЙРОСЕТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИСКУССТВАМ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Аннотация. Статья направлена на осмысление развития художественного образования в России в связи с всеобщей доступностью генеративных нейросетей. В ней объясняется, как изменилось образование в сфере художественной графики. Нейросети способны не только изменять существующие изображения, но и создавать изображения ранее не существовавшие. Это обесценивает работу многих иллюстраторов и художников. Неподготовленный зритель не может отделить произведения автора человека от произведений нейросети. Нейросеть справляется быстрее с задачами визуализации. В мире программной реальности огромное количество открытых данных. Основной особенностью нейросети является способность к глубинному обучению. То есть, возможности анализа этих данных и синтеза новых произведений ничем не ограничены. Это создает угрозу эксклюзивности права человека на творческую деятельность. В статье с помощью философских и психологических концепций, понятий души, идеи и призраков, обосновывается необходимость изменений в образовании студентов художественно-графических факультетов и предлагаются возможные пути сосуществования художников с нейросетями. Приводится понятие художника-киборга. Автор обозначает проблемы с мотивацией студентов в связи с технологическим развитием. Он обсуждает особенности и преимущества использования технологий в преподавании ИЗО. Даются рекомендации для обучения искусствам в эпоху распространения генеративных нейросетей.

Ключевые слова: обучение, нейросети, генеративные нейросети, программное пространство, творчество, творческое мышление, обучение художников, философия искусства, эстетика.

Annotation. The article aims to comprehend the development of art education in Russia due to the universal availability of generative neural networks. It explains how education in the field of art graphics has changed. Neural networks are able not only to modify existing images, but also to create images that did not exist before. This devalues the work of many illustrators and artists. An untrained viewer cannot separate the works of a human author from those of a neural network. A neural network handles visualization tasks faster. There is a huge amount of open data in the world of program reality. The main feature of a neural network is its ability to learn in depth. That is, the ability to analyze this data and synthesize new works is not limited by anything. This poses a threat to the exclusivity of the human right to creative activity. The article uses philosophical and psychological concepts, the notions of soul, idea and ghosts to substantiate the need for changes in the education of art and graphics students and suggests possible ways of coexistence between artists and neural networks. The notion of a cyborg artist is given. The author outlines the

problems with student motivation due to technological development. He discusses the specifics and advantages of using technology in the teaching of fine arts. Recommendations for teaching art in the era of generative neural network proliferation are given.

Key words: learning, neural networks, generative neural networks, program space, creativity, creative thinking, teaching artists, philosophy of art, aesthetics.

Введение. 21 век начался со скачка в развитии программной среды и всеобщего распространения нейросетевого программирования. Сегодня человек вовлечён в виртуальное пространство с момента пробуждения и до отхода ко сну. Нейросети сопровождают нас по новостным сайтам, в социальных сетях, группах и маркетплейсах. Большая часть жизни современного человека, его деятельность, внутренние и внешние запросы, переведены в программные данные, которые отправляются на сервера корпораций для последующего формирования общественного мнения, политической позиции или для воплощения маркетинговых стратегий.

Человек окружён призраками собственного потребления, они виртуальны, но помимо них есть еще и призраки реального мира. Призраки-мысли, призраки-идеи, эйдосы, феномены, невидимые для взора программы. Эти призраки опутывают каждого человека и вещи, которые его окружают [6]. В текстах Пруста, они, как вкус печенья Мадлен, как запах дождя, как пыль на старом комодe, воссоздают образы времени и отношений. Они есть не вещественная часть наличной реальности. Это часть реальности, связанная с перцептивной особенностью человека, а потому недоступная нейросети. О ней мы вспоминаем, когда говорим об искусстве, о духовной составляющей бытия, о следах и отпечатках умпостигаемого мира. Это часть мира, которую по словам Плотина, может понять лишь душа [12].

Мир можно постичь тремя средствами: через науку, через Бога и через искусство. По словам Дэмиена Херста, искусство является самым приятным из этих путей. Душа человека эмотивного, восприимчивого часто ищет себя именно в нем. Его ум и талант ждёт применения в симбиозе с художественным, музыкальным, театральным, поэтическим миром. Убегая от наличной реальности, художник хочет слиться с симбиотический миром чувствований и воплощений. Это область, исторически имевшая прямое отношение к закрытым ритуалам, должна была навсегда остаться с человеком и Богом, слишком человеческая, слишком высокая, чтобы разделять ее с машинами.

Человек сделал из программы создателя. Сегодня массив данных, содержащихся на серверах, стал основой для создания графических программ, способных не только редактировать изображение, но и воспроизводить совершенно новое, не существующее в наличной реальности. Все, что может быть подумано, а затем вербализовано, может быть переведено в область видимого. Программа собирает мельчайший коллаж из деревьев и травинки, дорисовывает фигуры людей и животных. Она формирует ландшафты и миры, которых никогда не было. Нейросети анимируют, мимикрируют, претворяются художниками, которых уже давно нет. Не за горами время, когда ИИ нарисует что-то более совершенное, чем произведение Рембрандта или Микеланджело, как 1997 году программа выиграла в шахматы у Гарри Каспарова.

Навыки программ по воспроизведению поразительны. Они превосходят художественные навыки начинающих художников. Иногда нейросети ошибаются, например в анатомии или композиции, но из-за способности к глубокому обучению таких ошибок со временем становится меньше. Нейросеть действует по центральному принципу рациональности, предлагая несколько вариантов решения, из которых человек выбирает один. Программа наблюдает знаки, делает логические выводы, чтобы в будущем выбрать тот алгоритм построения визуальных образов, который с большей вероятностью понравится человеку.

По словам Юджовского, область развития искусственного интеллекта была той областью в науке, которая давала больше всего обещаний, чтобы не выполнять их [17]. Но времена меняются. Возникшая, как попытка понять и смоделировать принцип работы мышления, нейросеть придвинулась на такой уровень обработки информации, который человек не может себе представить. Сегодня встает вопрос, способно ли человечество оставить за художником-человеком эксклюзивное право на творчество или нам придётся разделить его с программными нейросетями.

Изложение основного материала статьи. Наука, технологии и искусство взаимообусловлены, между ними по ходу истории прослеживается чёткая связь. Они взаимодополняют и оказывают влияние друг на друга. Технологические изобретения, новые подходы к живописи, открытие новых материалов. Всю человеческую историю искусство шло вслед за изменениями человеческой жизни. От принципов подобия в магическом мышлении древних народов через упадок средневековой культуры, возрождение античных традиций и салонную живопись.

Каждое искусство современно тому своему периоду и отражает наличную реальность, словно поверхность реки. Порой кажется, что существует некая традиция станковой живописи, которая в неизменном виде перетекает из эпохи в эпоху, если не по пути прогресса, то почти в неизменном виде, но это лишь иллюзия. Искусство флюидно. Искусство имманентно, но одновременно с этим, направлено вовне, и оттуда вбирает в себя силы. Оно зрит в корень и располагается по поверхности ризоматической сети. Искусство напиться жизнью из туманных вод философии и прозрачных – науки.

В конце 19 века была изобретена фотография, и она грозила смести с поверхности земли всех художников, ведь никто не смог бы передать зримое так хорошо, как фотограф. Появилось кино, и изображения пришли в движение. Это было похоже на магию. К чему копировать реальность после изобретения кино? Живопись критиковали и раздирали, но она выстояла. Она вобрала в себя новые знания о свете, пространстве и движении, и переродилась. Искусство шло по следам фрейдистских фантазий и юнгианских архетипов, топталось по марксистским плакатам и капиталистическим ширпотребам, оно приблизилось к человеку на такое близкое расстояние, что почти слилось с ним.

Искусство долго говорило человеку о природе, зримой и божественной, оно говорило ему о том, кто он есть, и об объективной реальности. Проблема в том, что современная реальность не объективна. Начиная с Гуссерля и феноменологии, мы не имеем дело с вещами напрямую без рук и без глаз – или без служащих им расширением экспериментальных приборов, термометров, лабораторий и идей о том, что представляют собой научные факты. Тимоти Мортон говорит, что жить в эпоху науки – значит все больше и больше понимать, что ты плотно упакован в плёнку собственного опыта [11].

Каждой вещи надлежит пройти через коридор ассоциаций и наслоений. Не холистическая реальность, но каждая отдельная «вещь-в-себе» также есть множество, которое потенциально непознаваемо. Наличная реальность существует только в нашем сознании. Вокруг парят призраки из воспоминаний и паттернов, сформировавшихся за историю нашего существования. Проблема в том, что сегодня наличную реальность составляют не только люди и вещи, которые и так добавляют в бытие немало сущностей, но и виртуальная реальность, от масштаба и наполнения которой можно сойти с ума.

В виртуальной реальности, как и во сне, человек видит зримо, даже чудовища во сне имеют плоть [10]. Процесс постижения реальности для современного человека сродни шизофрении. Множество личностей, множество сущностей, множество идиолов. Вокруг звучат чужие голоса и комментарии. Прекрасный новый мир виртуальной реальности породил новую сущность, которая вбирает в себя все и из всего создаёт все: нейросеть. Нейросеть не способна передать материальность материального мира, лишь конструировать виртуальную реальность, к которой она имеет доступ. Она

случайным образом соединяет части изображения, до тех пор, пока программист не скажет ей остановиться. Но для человека, который большую часть времени слеплен с виртуальной реальностью, – это очень много.

То, что мы имеем на выходе, по крайней мере пока, сложно назвать целым, ввиду отсутствия идеи и смыслов. Чтобы эти смыслы появились, нужен медиатор-человек. Он должен придумать идею, которую можно интерпретировать, затем придать ей внутренний визуальный образ, вербализовать его в запрос и передать программе. Хорошо, если результат окажется приближенным к предполагаемому, или хотя бы будет не хуже его. Как итог, он скорее всего получит совсем не тот визуальный образ, который был в его представлении и воображении, ввиду того, что стартовый набор образов человека и машины разный.

Современность говорит нам быть множественными. Но в множестве невозможно переиграть нейросеть. На поле множественности она всегда будет выходить победителем. Мы множественны и состоим из своего личного индивидуального набора множественностей. Программа, по крайней мере сейчас, не способна схватить личные образы. У нее есть лишь частичный доступ к нашему визуальному опыту, ей недоступны идеи.

Идея – это прообраз, предчувствие будущего, но искусственный интеллект не мыслит такими понятиями. Он мыслит на скоростях, которые не оставляют зазора между настоящим и будущим. Запрос-визуальное решение. Тогда, как человек проходит через тревогу несовершенства себя и художественного произведения, программа не сомневается. Ее алгоритм четко указывает ей принципы отбора. Мозг человека гораздо сложнее. Человек, в отличие от программы, не просто множество, но противоречивое множество. «Человек – существо многосоставное, находящееся в нескольких измерениях времени, в нескольких модусах существования. Сложность человека в том, что он индивидуум, входящий в род и социум, и личность, принадлежащая миру духовному. В человеке тем самым оказывается два «качествования». Человек погружен в бурлящий океан перво жизни и рационализован лишь частично. В нем происходит борьба духа природы, свободы и необходимости.» [3, С. 9]

На фоне дионисийской стихии человечества, искусственный интеллект – аполлонический идол рационализма. Вся противоречивость и стихийность человека в монологе Дмитрия Карамазова: «Перенести я не могу, что иной, высший даже сердцем человек и с умом высоким начинает с идеала Мадонны, а кончает идеалом содомским. Еще страшнее, кто уже с идеалом содомским в душе не отрицает и идеала Мадонны, и горит от него сердце его и воистину, воистину горит, как и в юные беспорочные годы. Нет, широк человек, слишком даже широк, я бы сузил» [4].

Век прогресса хотел стать попыткой преодоления экзистенциального кризиса, но выдал лишь холодную наличную реальность, в которой необходимо постоянно конкурировать за блага высшего порядка. Из этой реальности человек выпал в реальность виртуальную. Это игра на понижение. Передача все больших компетенций программам выглядит как Ницшеанская потеря воли к жизни. Прорыв в сфере ИИ, то, что Ирвинг Гуд называл «взрывом интеллекта», несмотря на скепсис некоторых учёных, далек от нулевой вероятности. Мы хотим передать машинам физическую и монотонную работу, в которой не нужна творческая мысль, но человек должен приложить все усилия, чтобы область созидания осталась за ним.

Алгоритмы доступные человеку не могут сравниться с мощностью нейросети, объемом памяти которой почти не ограничен. У художников, которые хотят идти по пути новаторства, по сути есть две точки входа – стать художником-киборгом, то есть использовать в искусстве алгоритмические возможности нейросетей, делая работы в соавторстве, или выходить за пределы алгоритмов в междисциплинарные области естественнонаучного и гуманитарного знания, в поле абстрактного, экспериментируя с темами и материалами, так как сегодня алгоритмизированные техники являются, скорее полем декоративно-прикладного, нежели новаторского искусства.

Несмотря на это, я считаю, что нейросетям, по крайней мере сейчас, человек необходим гораздо больше, чем они необходимы нам, несмотря на все наши потребительские привычки. Наделить художественное произведение жизнью, вселить в него призрак, наполнить вдохновением и смыслом, способен только человек. Художественное произведение – или окно, в котором сверкает лик Богородицы, или деревянная рама со стеклом [14]. Произведения нейросети – пустые рамы. Поэтому человек необходим, он критически необходим программе, не способной говорить о человеческом.

Выводы. Будущее наступит для всех. Согласно волонтаристским моделям, человек может действовать в своей субъективной реальности, сообразно собственной воле, но есть объективные изменения, которые входят в сейчасность непрерывно и с возрастающей интенсивностью. Мы стоим перед будущим, в котором многие профессии заменит искусственный интеллект. Художники и дизайнеры не исчезнут, как не исчезли врачи. Утверждать обратное, что говорить, будто средневековый лекарь, который лечил половину хвороб кровопусканием, это тот же человек, который сегодня делает операции на сердце младенца. Суть профессии та же, но методы и средства изменились.

Нужно разобраться, что будет если художник не будет меняться, если он будет слепо копировать реальность, а зачастую и не существующую реальность, а законсервированный призрак прошлого в камне или металле, пользоваться лишь консервативными инструментами и материалами. Возникает вопрос, есть ли тогда смысл в существовании художника. Если смысл в том, чтобы удовлетворять эстетические запросы, то нейросеть справится с этим гораздо лучше, у нее есть миллиарды попыток. Вызовы наличной реальности изменились. Ответит ли художник на эти вызовы или нет, решение каждого отдельного субъекта принятия решения.

Художник говорит: Образы, воплощенные в произведении, должны принадлежать художнику, он должен обладать ими в полной мере, должен задействовать интеллектуальные и психические ресурсы, чтобы получить индивидуальное высказывание. Но ему отвечает Жиль Делез: «Нет индивидуального высказываемого, и никогда не было. Любое высказываемое – продукт машинной сборки, то есть коллективных агентов высказывания (под «коллективными агентами» имеются в виду не народы или общества, а множества)» [5, С. 46].

Художник-киборг говорит: Если индивидуального высказывания не существует, не стоит ли уподобиться древней химере и взять лучшее из того, что предлагает мне современность?» Он берет в руки не кисть, но устройство ввода текста и использует генеративные нейросети для создания основы произведения, которую он дорабатывает согласно своим эмоциональным побуждениям. Или же берет собственный рисунок, вносит в программу и делает из него масштабное детализированное полотно, доработанное ИИ.

Художник-исследователь использует увеличившийся за последние десятилетия объем знания и на его фундаменте создает свою концепцию, под которую выстраивает визуальные образы высшего порядка, абстрактные сущности, которые сложно ассоциируются в сознании с наличной реальностью, но которые врываются словно свежий воздух в сознания людей, пресыщенных пустой холодной эстетикой изображений, созданных ИИ, и эскапистской псевдореальностью гиперреалистов.

Иной художник рисует маслом на холсте в мастерской, будто выпадающей из современности в 19 век. Слово мастер, выписывающий узоры на деревянной тарелке в век перепроизводства товаров, где вещей уже столько, что целый океан похож на большую свалку. Он создает уникальную вещь, и в этой уникальности будет заключаться ее ценность. Зритель всегда будет тянуться к исключительности и несовершенству. Это точка его встречи с художником.

На художнике-педагоге ответственность не только за себя и свою будущность, но и за будущее многих поколений художников. Каждое его слово, словно вылетающий из уст призыв, будет висеть под потолком аудитории ещё долгое время, оказывая влияние на учеников. Педагог должен не просто передать художественные навыки, но и подпитать духовную страсть ученика, вручить ему огонь, чтобы он мог освещать путь последующим поколениям художников.

Если оставлять в системе художественного образования и творчества автора-человека, то между техническим воплощением и новаторством, идеей, эмоциональным откликом, не следует слепо выбирать техническое воплощение. В техничности генеративная нейросеть скорее будет превосходить автора-человека. Так, в процессе художественного образования следует делать упор на личностно-ориентированном обучении, способности к творческому и абстрактному мышлению, воспитании у учащихся внутренней рефлексии и утончению художественного и эмоционального восприятия [8].

Художник должен воспитать в себе эмпатию и чуткость, стать более человечным, чем любой другой человек. В титул обучения художника в высшей школе следовало бы вынести обучение истинно человеческому, а не уподобление его алгоритмизированным программам. Так можно построить творческое сообщество, способное продуктивно существовать в мире программных данных и генеративных нейросетей.

Литература:

1. Бадью, Ален. Философия и событие / Ален Бадью. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2013. – 192 с.
2. Беньямин, В. Произведение искусства в эпоху его технической воспроизводимости. Избранные эссе / В. Беньямин // Медиум. – 1996. – 240 с.
3. Гуссерль, Э. Собрание сочинений. Т. III. Логические исследования. Т. II. / Э. Гуссерль; пер. с нем. В.И. Молчанова. – М.: Гнозис, Дом интеллектуальной книги, 2001. – 576 с.
4. Достоевский, Ф.М. Братья Карамазовы / Ф.М. Достоевский. – Л.: Наука, 1976. – Т. 14. – 511 с.
5. Делёз, Ж. Тысяча плато: капитализм и шизофрения / Ж. Делёз, Ф. Гваттари. – М.: Астрель, 2010. – Т. 2. – 895 с.
6. Иконников, А.И. Роль странных чужестранцев в процессе обучения объектно-ориентированному искусству студентов творческих вузов / А.И. Иконников // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – Выпуск 73. – С. 69-71
7. Кандинский, В.В. О духовном в искусстве / В.В. Кандинский. – М.: РИПОЛ классик, 2016. – 249 с.
8. Лэнгле, А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций / А. Лэнгле; пер. с нем. О. Ларченко. – 2-е изд. – Москва: Генезис, 2008. – 235 с.
9. Латур, Бруно. Нового Времени не было: эссе по симметричной антропологии / Б. Латур. – М.: Европейский университет в Санкт-Петербурге, 2021. – 295 с.
10. Мамардашвили, М.К. Очерк современной европейской философии / М.К. Мамардашвили. – М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2017. – 512 с.
11. Мортон, Т. Гиперобъекты: Философия и экология после конца мира / Т. Мортон. – Пермь: Гиле пресс, 2019. – 284 с.
12. Плотин. Первая эннеада / Плотин. – Санкт-Петербург: Издательство Олега Абышко, 2010. – 320 с.
13. Пруст, М.В. Поиски утраченного времени. Т. 1. По направлению к Свану / М. Пруст. – М.: Круж, 1992. – 379 с.
14. Флоренский, П. Иконоглас. Избранные труды по искусству / П. Флоренский. – М.: Мифрил, 1993. – С. 1-174
15. Хайдеггер, М., Гераклит / М. Хайдеггер. – Санкт-Петербург: Владимир Даль, 2010. – 384 с.
16. Харман, Г. Четверояркий объект: метафизика вещей после Хайдеггера / Г. Харман. – Пермь: Гиле Пресс, 2015. – 147 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

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

кандидат педагогических наук, начальник учебно-методического управления Мельникова Алевтина Яковлевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Башкирский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Уфа);

магистрант Мельников Даниил Дмитриевич

Башкирский государственный университет (г. Уфа)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Современный рынок труда нуждается в самостоятельных, предприимчивых, инициативных и творческих специалистах, ориентированных на увеличение прибыли, способных принимать креативные решения и осуществлять актуальные проекты. Реализация научно-исследовательской и проектной деятельности студентов предполагает формирование у них личностных качеств, обеспечивающих высокую конкурентоспособность, а также развитие творческого потенциала, навыков адаптации к изменяющимся условиям. Каждый педагог самостоятельно осуществляет отбор методов и инструментов, необходимых для организации научно-исследовательской и проектной деятельности. В статье были проанализированы педагогические технологии, обладающие высокой востребованностью в процессе проектной и научно-исследовательской деятельности. Представленные технологии позволяют выстроить коммуникацию между участниками образовательной деятельности и обеспечить высокие результаты от реализации научно-исследовательской и проектной деятельности. В процессе использования электронных библиотек, веб-квестов, видеоконференций, онлайн-платформ, виртуальных экскурсий студенты развивают свой творческий и исследовательский потенциал.

Ключевые слова: веб-квесты, проекты, креативность, творческий потенциал, коммуникативные компетенции, онлайн-платформы, социальные сети.

Annotation. The modern labor market needs independent, enterprising, initiative and creative specialists focused on increasing profits, able to make creative decisions and implement relevant projects. The implementation of research and project activities of students involves the formation of their personal qualities that ensure high competitiveness, as well as the development of creative

potential, skills of adaptation to changing conditions. Each teacher independently selects the methods and tools necessary for the organization of research and project activities. The article analyzes pedagogical technologies that are in high demand in the process of project and research activities. The presented technologies make it possible to build communication between participants in educational activities and ensure high results from the implementation of research and project activities. In the process of using electronic libraries, web quests, video conferences, online platforms, virtual excursions, students develop their creative and research potential.

Key words: web quests, projects, creativity, creativity, communicative competencies, online platforms, social networks.

Введение. В современном мире динамических изменений одной из востребованных форм профессиональной подготовки является инновационная, творческая деятельность специалиста. Рынок труда нуждается в самостоятельных, предприимчивых, инициативных и творческих специалистах, ориентированных на увеличение прибыли, способных принимать креативные решения и осуществлять актуальные проекты [10]. Успех в профессии во многом зависит от развитых навыков проектной деятельности и научно-исследовательской деятельности.

В соответствии с государственными требованиями к содержанию обучения подготовка студентов должна быть направлена на развитие у них навыков самостоятельного поиска информации, её анализ, стремление к самосовершенствованию и самореализации [2, С. 224]. Многие обучающиеся испытывают трудности в правильном использовании полученных данных, когда необходимо сравнивать, делать выводы, представлять полученные результаты. Это говорит о низком уровне развития самостоятельности, когда обучающиеся не способны выделить главное, сформулировать единый вывод.

В качестве определяющего фактора подготовки творческой личности выступает способность реализации научно-исследовательской деятельности. В рамках подготовки научных исследований студент становится более инициативным, что позволяет ему в будущем принимать ответственные и самостоятельные решения [1, С. 185].

Реализация научно-исследовательской и проектной деятельности студентов предполагает формирование у них личностных качеств, обеспечивающих высокую конкурентоспособность, а также развитие творческого потенциала, навыков адаптации к изменяющимся условиям.

Научно-исследовательская деятельность предполагает организацию познавательной активности студентов, цель которой состоит в получении новых знаний о предмете исследования, формировании исследовательских компетенций. Проектная деятельность направлена на достижение установленной цели по созданию определенного продукта, обладающего практической и личностной значимостью. В практико-ориентированном образовании оба вида деятельности являются широко востребованными [4, С. 52].

Сочетание проектной и научно-исследовательской деятельности предполагает проектирование собственного исследования, включающего в себя постановку целей и задач, определение основных методик, планирование хода исследования, оценка достигаемых результатов [7, С. 210]. Проектная деятельность является одной из востребованных форм обучения, поскольку способствует развитию познавательных навыков студентов, умений самостоятельно выстраивать ход обучения, ориентироваться в больших объемах информации [11]. В рамках проектной деятельности студенты развивают коммуникативные компетенции, учатся формировать проблемы и предлагать пути их решения, развивают критическое мышление.

Изложение основного материала статьи. Каждый педагог самостоятельно осуществляет отбор методов и инструментов, необходимых для проведения научно-исследовательской и проектной деятельности. Существует большое количество исследований, посвященных организации рассматриваемых видов деятельности с использованием различных технологий.

К.Н. Мальцева отмечает, что сочетание проектной и научно-исследовательской деятельности предполагает решение студентами творческой задачи под руководством педагога. В ходе данного взаимодействия обеспечивается научный подход. В качестве результата деятельности выступает продукт, подготовленный авторами проекта. Автор отдает предпочтение практико-ориентированным технологиям, творческим, игровым и исследовательским проектам. По его мнению, использование цифровых технологий в рамках научно-исследовательской и проектной деятельности способствует более глубокому пониманию окружающей действительности, позволяет развить внутренний потенциал обучающихся. Цифровые технологии позволяют сделать занятие более содержательным и запоминающимся [8, С. 318].

По мнению В.П. Одинцова технологией, позволяющей организовать процесс научно-исследовательской и проектной деятельности, является проблемно-диалогическая технология, предполагающая сочетание двух частей. Проблемное обучение предполагает постановку на занятии проблемного вопроса и поиск путей его решения. В процессе поиска решения проблемы студенты формируют новые знания. Благодаря проблемному обучению, студенты стремятся самостоятельно прийти к новым знаниям, что положительно влияет на развитие познавательных навыков. Диалогическое обучение предполагает обеспечение педагогом взаимодействия студентов в режиме диалога. Диалог может быть организован в побуждающей и подводящей форме. Побуждающий диалог представляет собой сочетание стимулирующих реплик, которые способствуют активизации творческого мышления студентов. Подводящий диалог предполагает совокупность вопросов и заданий, которые позволяют развивать логику студентов. В результате исследования автор приходит к выводу о том, что благодаря проблемно-диалогическим технологиям в ходе проектной и научно-исследовательской деятельности у студентов развивается интерес к учебному материалу, возрастает мотивация. Основная цель создания проблемных ситуаций состоит в совместном поиске решений. При этом обеспечивается самостоятельная работа студентов под общим руководством педагога [9, С. 110].

Т.В. Стефаненко считает, что сетевое взаимодействие является современной технологией, позволяющей реализовать продуктивную научно-исследовательскую и проектную деятельность. Благодаря информационным технологиям совершенствование профессиональных компетенций происходит при заметной экономии временных и материальных ресурсов. По мнению автора, реализация сетевого взаимодействия может осуществляться в двух направлениях. Во-первых, это ресурсное обеспечение, когда происходит взаимодействие нескольких образовательных организаций. Во-вторых, это методическая поддержка, предполагающая проведение работы в творческих коллективах педагогов по развитию у них исследовательских и проектных компетенций. Сетевое взаимодействие может осуществляться с применением дистанционных инструментов (например, курирование проектной деятельности), а также в форме контактного взаимодействия образовательных организаций (например, создание сетевого учебного продукта). В результате выполнения указанных выше действий образовательная организация обеспечит популяризацию научного мышления и повысит культуру проектной деятельности [12, С. 183].

А.Р. Геворкян утверждает, что в рамках современного образовательного процесса необходимо использовать диалогические формы взаимодействия педагога и студентов. Это способствует активизации деятельности студента, как в процессе обучения, так и за рамками образовательной деятельности. Автор рассуждает о ценности социальных сетей как

педагогическом средстве реализации проектной и научно-исследовательской деятельности. Благодаря возможностям социальных сетей становится возможным осуществить взаимодействие студентов, делегировать полномочия, обеспечить непрерывность обучения. В информационной среде студенты могут обмениваться информацией. Использование социальных сетей повышает мотивацию студентов, стимулирует развитие творческого потенциала. В рамках проектной и научно-исследовательской деятельности студенты могут получать обратную связь от специалистов, обсуждать дальнейшие шаги развития [5, С. 625].

С точки зрения Ю.И. Буткевича развитие информационного общества позволяет говорить о востребованности электронных инструментов в процессе обучения. Автор уделяет внимание веб-квестам, которые педагоги могут использовать в процессе обучения. Работа осуществляется непосредственно в группах, где каждый участник принимает соответствующую роль. Такое действие позволяет замотивировать студентов, поскольку теперь они несут ответственность за выполнение своей миссии. Веб-квесты не сводятся к обычному поиску информации в сети. Полученные данные необходимо уметь обрабатывать, анализировать, сравнивать, сопоставлять и на основе этого делать выводы. Веб-квест может быть направлен на решение конкретной проблемы с обязательным представлением путей возможных решений. В ходе самостоятельной работы студенты ищут неординарные решения проблемы. Таким образом, сама природа веб-запросов как структурированной деятельности может служить для обучения творчеству [3, С. 130].

О.А. Генисецкая, Е.Ф. Пальшина, Н.Н. Толченникова отмечают, что в рамках реализации научно-исследовательской и проектной деятельности ключевым звеном является педагог. Привычная роль педагога как носителя знаний превращается в организатора и координатора самостоятельной работы обучающихся. Исследование или подготовка проекта предполагает выстраивание гармоничных отношений между субъектами обучения, когда образовательный процесс превращается в продуктивную созидательную творческую деятельность [6, С. 87].

Анализ литературы по теме исследования позволяет сделать вывод о том, что от способности управлять информатизацией, находить, систематизировать и анализировать данные во многом зависит результат образовательной деятельности. В качестве условия высокого качества и результативности образования становится использование современных технологий, ориентированных на организацию самостоятельной поисковой, исследовательской, проектной деятельности студентов для приобретения необходимых знаний.

Для развития личности студентов необходимо использовать интерактивные технологии, обладающие достаточной гибкостью, разнообразными электронными ресурсами, которые позволяют выходить за рамки процесса обучения. Современные технологии организации научно-исследовательской и проектной деятельности студентов должны иметь возможность адаптироваться под уровень и потребности студентов.

В рамках исследования был проведен опрос педагогических работников об их предпочтениях в характере используемых технологий в процессе проектной и научно-исследовательской деятельности. Выборка составила 154 преподавателя. Все работники образовательных организаций систематично применяют в своей деятельности различные формы научно-исследовательской и проектной работы. Результаты опроса представлены на рисунке 1.

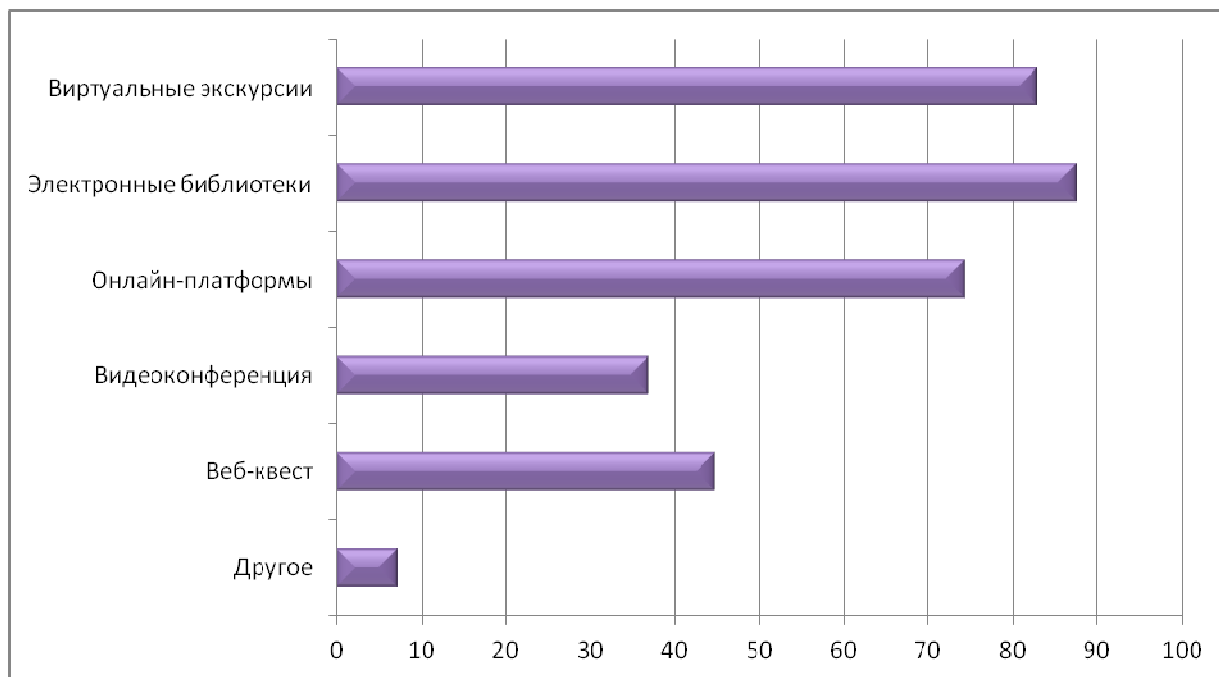


Рисунок 1. Результаты опроса о предпочтениях педагогов в характере используемых технологий в процессе проектной и научно-исследовательской деятельности

Анализ результатов опроса педагогов позволяет сделать вывод о том, что электронные библиотеки (87,5%) являются наиболее предпочтительной технологией для реализации научно-исследовательской и проектной деятельности. Это связано с объемом информации, который содержится в них. Преимущество Интернет-ресурсов состоит в том, что доступ к одной книге может иметь неограниченное количество человек. Информацию можно скопировать, изменить, скорректировать под необходимые условия, переработать под требования проекта.

Виртуальные экскурсии (82,9%) позволяют ознакомиться с новым материалом из любой точки мира. Студентам можно подобрать экскурсию, подходящую под тему проектной или научно-исследовательской деятельности.

Онлайн-платформы (74,3%) довольно широко используются в образовательном процессе. На различных сервисах педагог может подготовить интерактивные упражнения, направленные на изучение учебного материала, дальнейшее структурирование проекта.

Веб-квест (44,8%) предполагает закрепление учебного материала по изучаемой проблеме. Его можно использовать и для подготовки проектной и научно-исследовательской деятельности, когда студенты поэтапно получают задания посредством социальных сетей. После прохождения очередного этапа, обучающиеся присылают свои ответы педагогу.

В рамках видеоконференции (36,9%) педагог может организовать обсуждение проблемного вопроса, провести дискуссию, показать художественный фильм с дальнейшим его обсуждением. Представление своих результатов в ходе видеоконференции развивает навыки публичной защиты.

За другие варианты современных технологий организации научно-исследовательской и проектной деятельности проголосовало 7,2% респондентов. В эту группу вошли такие варианты как презентация, проведение семинаров, возможности интерактивной доски, редактор комиксов.

Выводы. Представленные технологии позволяют выстроить коммуникацию между участниками образовательной деятельности и обеспечить высокие результаты от реализации научно-исследовательской и проектной деятельности. В процессе использования электронных библиотек, веб-квестов, видеоконференций, онлайн-платформ, виртуальных экскурсий студенты развивают свой творческий и исследовательский потенциал.

Использование современных технологий в процессе организации проектной и научно-исследовательской деятельности обеспечивает развитие личности обучающегося, содействует его профессиональному росту. В ходе их применения студенты сначала приобретают навыки работы в исследовательской среде, затем начинают их использовать в ходе подготовки проектов. Современные работодатели заинтересованы в высококвалифицированных специалистах, готовых решать креативные творческие задания, владеющие практическим опытом и навыками работы с большим объемом информации, способные успешно взаимодействовать в коллективе. Современные технологии организации научно-исследовательской и проектной деятельности позволят решить эту задачу.

Литература:

1. Алешугина, Е.А. Проектирование индивидуальных траекторий обучения с использованием онлайн-курсов / Е.А. Алешугина, О.И. Ваганова, М.М. Кутепов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 1(26). – С. 185-187. – DOI 10.26140/bgz3-2019-0801-0047. – EDN XFMRJY.

2. Булаева, М.Н. Проектное обучение в профессиональных образовательных организациях при управлении корпоративным образованием взрослых / М.Н. Булаева, А.В. Лапшова, Ю.Н. Петров // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 10. – С. 220-231. – DOI 10.12731/2218-7405-2015-10-20. – EDN VBLWDV.

3. Буткевич, Ю.И. Организация исследовательской и проектной деятельности студентов-экологов с применением технологии веб-квест / Ю.И. Буткевич // Сахаровские чтения 2020 года: экологические проблемы XXI века: материалы 20-й международной научной конференции, в двух частях, Минск, 21-22 мая 2020 года. Том 1. – Минск: Информационно-вычислительный центр Министерства финансов Республики Беларусь, 2020. – С. 129-132. – DOI 10.46646/SAKH-2020-1-129-132. – EDN DHOFRH.

4. Ваганова, О.И. Формирование проектной компетенции будущих бакалавров в вузе / О.И. Ваганова, М.Н. Гладкова, А.В. Трутанова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 3(20). – С. 51-54. – EDN ZISRGP.

5. Геворкян, А.Р. Организация исследовательской деятельности студентов через web-сервисы и применение дистанционных технологий / А.Р. Геворкян. – 2019. – № 23(10). – С. 622-628. – EDN OSHSYI.

6. Генисецкая, О.А. Технология организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях / О.А. Генисецкая, Е.Ф. Пальшина, Н.Н. Толченикова // Наука и образование: Материалы VIII Международной научно-практической конференции, Минеральные Воды, 18-19 ноября 2017 года / Научный ред. Шолохов А.В. – Минеральные Воды: Издательство "Перо", 2017. – С. 86-90. – EDN YPYLHK.

7. Гладкова, М.Н. Применение проектных образовательных технологий в учебном процессе вуза / М.Н. Гладкова, О.И. Ваганова, М.М. Кутепов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 2(23). – С. 209-212. – EDN OWNWLR.

8. Мальцева, К.Н. Организация проектно-исследовательской деятельности учащихся с использованием цифровых технологий / К.Н. Мальцева // Информация и образование: границы коммуникаций. – 2021. – № 13(21). – С. 317-319. – EDN ITDZRE.

9. Одинцов, В.П. Проблемно-диалогическая технология в организации исследовательской деятельности / В.П. Одинцов. – 2021. – № 2. – С. 110. – EDN ZXGPQH.

10. Петровский, А.М. Правовые аспекты социального партнерства в сфере образования / А.М. Петровский, О.В. Голубева, Д.В. Седых // Карельский научный журнал. – 2017. – Т. 6, № 4(21). – С. 64-67. – EDN YPDQZC.

11. Прохорова, М.П. Особенности проектирования планируемых результатов обучения в условиях инновационного развития профессионального образования / М.П. Прохорова, А.М. Петровский. – 2016. – Т. 4, № 1. – С. 23. – EDN VSZJND.

12. Стефаненко, Т.В. Организация исследовательской и проектной деятельности обучающихся в образовательном учреждении и возможности сетевого взаимодействия как технологии сотрудничества / Т.В. Стефаненко // Методические вопросы и инновационные технологии в преподавании географии, туризма и естественно-научных дисциплин в вузе и школе: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Воронеж, 15-17 ноября 2019 года / Редколлегия: С.В. Корнев [и др.]. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2019. – С. 281-284. – EDN MMMVPV.

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук, доцент Воеводская Елена Андреевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль);

студент Медведев Игорь Алексеевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Аннотация. В статье рассмотрено чтение как рецептивный вид речевой деятельности, показана его важность в процессе овладения иностранным языком и воспитания личности обучающегося. Систематизированы требования к текстам для чтения, предназначенным для учащихся 11 класса. Требования касаются объема текста, жанровой принадлежности, актуальности, доступности, практической значимости, воспитательной ценности для определенного возраста. Раскрыты этапы работы с текстом для чтения, их значение для формирования умения чтения, приемы, используемые на каждом этапе, и характерные для этих этапов упражнения. На занятиях по иностранному языку принято делить работу с текстом на три этапа: до прочтения, во время прочтения и после прочтения. Произведен анализ учебника «Английский в фокусе» для 11 класса на предмет содержащихся в нем текстов для чтения и упражнений, разработанных к ним. На основе анализа сделан вывод, что следует включить более современную литературу, относящуюся к XX веку. В заключение приводится пример работы с художественным текстом до прочтения, во время прочтения и после прочтения, которая направлена на формирование умений чтения и достижения личностных результатов освоения предмета «Иностранный язык».

Ключевые слова: художественный текст, умения чтения, упражнения, до прочтения, во время прочтения, после прочтения, воспитание, личностный результат, иностранный язык.

Annotation. The article studies reading as a receptive skill, explains its importance in the process of language acquisition and upbringing a personality. The authors systematize the requirements that reading texts for high school students must meet regarding their volume, genre, topicality, level of difficulty, practical relevance and educational value for a definite age group. Specific techniques and exercises for each stage of reading and their significance for reading skills development are described. Traditionally the stages of studying a foreign language text are: pre-reading, while-reading and post-reading. The authors analyze the reading texts and reading exercises in the course book «Spotlight-11». Based on this analysis, an idea that it is necessary to include modern twentieth-century literature is expressed. In conclusion a lesson plan containing pre-reading, while-reading and post-reading stages of working with a literary text aimed at developing reading skills and forming personal results of teaching a foreign language is proposed.

Key words: a literary text, reading skills, exercises, pre-reading, while-reading, post-reading, education, personal result, a foreign language.

Введение. В области иноязычного образования одной из важных задач, которые сейчас ставятся перед учителем, является развитие и воспитание обучающихся средствами иностранного языка. На занятиях по иностранному языку учитель должен создавать условия для развития способности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка после окончания школы и воспитания качеств гражданина и патриота. Одним из средств достижения поставленных целей является работа с иноязычными художественными текстами. Использование художественной литературы в процессе формирования умения чтения на английском языке в школе может дать возможность впоследствии регулярно читать такую литературу для поддержания уровня владения языком и открывать доступ к англоязычным источникам информации. Однако на практике учащиеся зачастую не обладают умением чтения на английском языке в достаточной мере для того, чтобы быть способными извлекать необходимую информацию из аутентичного текста, что подчеркивает актуальность данного исследования. Следовательно, необходимо разработать методику работы с художественным текстом, направленную на формирование у обучающихся читательской грамотности и достижение личностных результатов обучения.

Изложение основного материала статьи. Чтение определяется как рецептивный вид речевой деятельности, связанный с восприятием и пониманием информации, закодированной графическими знаками, либо как средство обучения иностранному языку. Здесь выделяются две роли чтения: роль чтения как способа восприятия и понимания информации и другая, которая проявляется в процессе чтения на иностранном языке, где чтение является средством обучения данному языку [6]. Также существует определение, согласно которому чтение представляет собой сложную перцептивно-мыслительную мнемическую деятельность, процессуальная сторона которой носит аналитико-синтетический характер, варьирующийся в зависимости от ее цели [2]. В структуре чтения как вида речевой деятельности в различных исследованиях выделяют направленность действия (коммуникация при помощи печатного текста), цель (получение интересующей информации), условия деятельности (овладение графической системой языка и способами извлечения информации) и результат (понимание текста с различной степенью точности) [10, С. 204].

Основными видами чтения в процессе учебной деятельности старших школьников являются изучающее (с полным пониманием), поисковое (с извлечением необходимой информации) и ознакомительное (с пониманием основной мысли) чтение. Учащиеся непроизвольно переключаются между ними в процессе работы с текстом и отбора той информации, которая соответствует целям, стоящим перед ними в конкретный момент. Требования, предъявляемые к выпускникам при оценке и контроле навыков чтения, должны быть очень высокими. Учащийся на данном этапе обучения должен уметь не просто понять смысл прочитанного, но и проанализировать полученную информацию, уметь осмыслить ее содержание, высказать собственную точку зрения на заданную учебным материалом тематику [7]. Распространенная трудность, возникающая у учащихся при выполнении упражнений по работе с текстом, связана с тем, что их словарного запаса недостаточно для понимания прочитанного в полной мере. Различные педагогические исследования связывают это с тем, что многие слова, которые изучались на базе среднего звена обучения, не встречались повторно и не были закреплены в памяти либо не были выучены должным образом [5, С. 163]. С учетом данной проблемы необходимо чаще использовать новый лексический материал на занятиях, вводить его в словарный запас учащихся, чтобы они знали значение новых слов и могли употреблять их в процессе коммуникации.

К учебным текстам также предъявляются определенные требования в зависимости от этапа обучения учащихся. Согласно Примерной программе среднего общего образования по английскому языку, объем учебных текстов для чтения должен составлять от 500 до 700 слов. На занятиях рекомендуется использовать такие типы текстов, как: диалог (беседа),

интервью, рассказ, отрывок из художественного произведения, статья научно-популярного характера, сообщение информационного характера, объявление, памятка, электронное сообщение личного характера, стихотворение [7, С. 15].

При выборе подходящего для учащихся 11 класса текста для чтения нужно обеспечить его доступность для понимания с точки зрения его содержания. Вместе с тем необходимо также учитывать, что чрезмерное адаптирование текста снижает его обучающую ценность. Психологи утверждают, что наиболее эффективной подготовкой к любой деятельности, требующей высокого напряжения психики, является мобилизация его воли и внимания [8]. Текстовый материал должен быть интересен учащимся и доступен для понимания, но не примитивен. При выборе тематики текста следует учитывать потребности учащихся, опираться на их возрастные интересы. Тексты с правильно подобранной проблематикой влияют на личностные качества учащихся, выполняют воспитательную роль в процессе иноязычного обучения. В качестве основного критерия, по которому следует подбирать тексты для учащихся, выступает его практическая и образовательная ценность, которая определяется возможностью реализовать полученные знания в образовательном процессе, в том числе и на занятиях по другим предметам. Если же у учащихся изначально отсутствует необходимость в практическом применении прочитанной ими информации, их интерес к чтению снижается, к тому же эта информация не будет иметь для них большого значения.

На занятиях по иностранному языку принято делить работу с текстом на три этапа: до прочтения (pre-reading), во время прочтения (while-reading) и после прочтения (post-reading).

Этап до прочтения направлен на предвосхищение языковых трудностей, которые возникают у учащихся при изучении текста. На этом этапе происходит ознакомление с проблематикой текста и встречающимися в нем социокультурными реалиями. Он позволяет учащимся подготовиться к чтению, помогает приспособиться к последующим этапам. Преподавателю следует выработать вместе с учащимися правильную стратегию чтения текста, чтобы справиться с заданиями следующих этапов [3, С. 177].

До предъявления самого текста целесообразно применить такие приемы, как [12, С. 50]: предсказывание или предвосхищение событий; «мозговой штурм»; формирование ассоциативных связей («mind-mapping») по заголовку или иллюстрациям; получение представления о жанре текста.

В качестве примеров упражнений предтекстового этапа можно привести следующие [3, С. 177-178]:

- прочитать заголовок и на его основе определить тематику текста, а также затрагиваемые в тексте проблемы;
- используя имеющиеся знания об авторе текста, определить жанр, к которому можно отнести данное произведение, а также экспозицию основного действия;

- используя имеющиеся иллюстрации, спрогнозировать последовательность событий.

На текстовом этапе упражнения рассчитаны на использование учащимися различных разновидностей чтения: просмотровое, изучающее, поисковое и ознакомительное чтение. Здесь необходимо облегчить понимание и запоминание его содержания и стимулировать критическое мышление учащихся. К приемам текстового этапа относятся [12, С. 50]: проверка ранее сделанных предположений; вопросно-ответная работа, восстановление преднамеренно деформированного текста.

Задания для текстового этапа могут быть сформулированы следующим образом [3, С. 178]:

- определить значение слова или словосочетания по контексту;
- найти (выбрать, подобрать): ответы на поставленные вопросы/подтверждение правильности или ложности утверждений по тексту;

- соотнести вербальную и невербальную информацию/заголовки и части текста;

- составить семантическую карту;

- заполнить пропуски/таблицу;

- дополнить незавершенные предложения;

- обменяться информацией по типу «мозаики».

Послетекстовый этап направлен на контроль понимания учащимися прочитанного текста, удержания в памяти изученной ими информации и создание условных или проблемных ситуаций для отработки приобретенных ранее умений репродуктивной и продуктивной речи. На этапе после прочтения характерно использование таких приемов, как [12, С. 50]: обобщение прочитанного; учебный перифраз; происходит самостоятельная интерпретация текста, размышление о дискуссионных вопросах, поднятых в тексте, сопоставление полученной информации с уже известными знаниями.

Выполнение упражнений после прочтения требует от учащихся навыков критического мышления, применяемых ими при анализе прочитанного текста. Данный этап сводится к переосмыслению текста под воздействием полученных учащимися впечатлений, что позволяет им выработать собственную интерпретацию прочитанного [11]. Таким образом, упражнения на послетекстовом этапе так же важны, как на предтекстовом и текстовом этапах. К ним относятся упражнения [3, С. 178]:

- составить краткий или развернутый план текста;

- обобщить основные идеи/пересказать/составить аннотацию;

- выразить согласие (несогласие) с приведенными утверждениями и обосновать свое мнение;

- охарактеризовать явления или события в тексте со своей точки зрения.

Огромное влияние правильной последовательности, в которой учащиеся выполняют прилагаемые к тексту задания, подтверждается исследованиями, согласно которым для надлежащего усвоения информации требуется организовать систему действий, направленных на ее изучение и обработку. Это значит, что для формирования умения чтения на английском языке нужно составить не отдельные, изолированные друг от друга действия, а сформировать систему действий, в которой выполнение одного действия становится способом осуществления нового, последующего действия [4]. Благодаря взаимосвязи выполняемых действий функционирует и вся система.

Проанализируем, как строится работа с текстом для чтения в учебнике «Английский в фокусе» (Spotlight) для 11 класса из федерального перечня учебников, которые допущены к использованию в школе. Учебник разделен на 8 модулей, в каждом из которых присутствуют два раздела, направленные на формирование умений чтения: «Reading skills» и «Literature» [1]. Рассмотрев упражнения в данной части учебника, можно сделать вывод, что в работе с отрывками художественного произведения присутствуют упражнения, которые требуют от учащихся использования всех видов чтения. Например, краткая биография писателя и аннотация к произведению отведены для просмотрового чтения, чтобы сформировать мнение о тексте до того, как начать его читать. Ознакомительное чтение задействуется при определении правильности утверждения по тексту, когда требуется понимание основного содержания текста. Поисковое чтение используется при соотнесении выделенных в тексте лексических единиц с их значением. Наконец, изучающее чтение, при котором учащийся выражает собственное суждение о тексте либо по-своему интерпретирует его, используется в креативных заданиях, где требуется полное понимание смысла для написания своей истории.

Вместе с тем анализ текстов для чтения, взятых из произведений художественной литературы, позволяет сделать вывод, что при составлении данного учебника были использованы только произведения периода классической литературы, представленного такими авторами, как Шарлотта Бронте, Чарльз Диккенс, Марк Твен, Джонатан Свифт и др. Учащиеся 11 класса уже знакомы с этими авторами и их вкладом в литературу, поэтому чтение этих текстов не будет в достаточной степени интересным для них. На наш взгляд, следует включить более современную литературу, относящуюся к XX веку. В качестве примера стоит рассмотреть англоязычную литературу о Второй Мировой войне, в частности, произведения о героизме и подвигах Советской Армии в борьбе против фашизма, в которых отражаются ценности, близкие российскому обществу и государству.

Приведем пример работы с отрывком из главы «Zhukov's Trap» книги Энтони Бивора «Сталинград» [9, С. 307-308], относящейся к исторической литературе о временах Второй Мировой войны. Текст данного произведения соответствует критерию аутентичности, так как посвящен историческим и политическим особенностям времен войны, имеет практическую и образовательную ценность, поскольку в 11 классе на уроках истории также изучаются события Второй Мировой войны, и по тематике соответствует возрасту учащихся. Отметим, что использование данной литературы на занятиях дает возможность не только для эффективного формирования умений чтения на английском языке, но и для патриотического воспитания обучающихся.

Работа над текстом будет строиться поэтапно: до прочтения, во время прочтения и после прочтения. До прочтения будут актуализированы полученные ранее знания об историческом событии и изучена лексика при помощи Active Vocabulary – словаря, предназначенного для пояснения незнакомых слов или грамматических конструкций, а также новых значений уже известных слов. Во время ознакомления с отрывком учащиеся рассматривают ситуации, в которых могут использоваться слова, содержащиеся в Active Vocabulary, и извлекают фактическую информацию из произведения. Они могут обращаться к данному лексическому материалу самостоятельно, чтобы повторить значение этих слов, а затем вернуться к прочтению текста. При этом достигаются такие цели, как повторение и непроизвольное воспроизведение усвоенного материала, а также совершенствование лексических навыков и умений чтения. Анализ и обсуждение идейного содержания прочитанного отрывка способствует развитию умений устной и письменной речи и реализации воспитательного аспекта иноязычного образования.

Pre-reading tasks.

1. Read the headline. What is the topic of the chapter?
2. Have you heard about the Battle of Stalingrad? What was it famous for?
3. Have you read any texts or articles about it? Were they absorbing to you?
4. Study the key phrases of the text in the list of Active Vocabulary. Predict a chain of facts in which they could be connected: SS Panzer Corps; NKVD; to turn the tables; to broadcast; wind-up; munitions; leaflets; infant; shot on capture.

While-reading tasks.

1. Divide the extract into several parts while reading it and entitle each part.
2. Mark ideas below as True or False.
 - German soldiers listened to Goebbels's speeches because of their need for hope.
 - The propaganda detachment broadcast the song Das Wolgalied from their loud-speaker vans.
 - The propaganda broadcasts attracted German mortar fire because they revealed the location of Soviet Red Army.
 - Propaganda leaflets greatly improved after German Communists had started to make them.
 - The most effective piece of propaganda was convincing German soldiers that surrender is out of the question.
3. Enumerate the most thought-provoking and essential extracts of the text.
4. Discuss the most vital issues of the text with your partner.

After-reading tasks.

1. Discuss the following questions.
 - What did German soldiers eagerly read in the leaflets: about home and children/the poem written by Erich Weinert/about an infant crying over a corpse of a German soldier?
 - Which of the following wasn't mentioned in propaganda programmes: ticking of a clock/tango dance music/Goebbels's speeches?
2. Translate the sentences into English using the list of active vocabulary.
 - Они мечтали о том, как танковый корпус СС прорвется сквозь окружение русских армий, чтобы спасти их, и таким образом переломит ход битвы в великой, неожиданной победе.
 - Они транслировали из своих фургонов-громкоговорителей старую песню, в которой в нынешних обстоятельствах содержалась жестокая ирония.
 - Солдаты с охотой читают русские листовки, хотя и не расположены им верить.
 - Многие из немецких офицеров полагались на аргумент, что о капитуляции не могло быть и речи, потому что русские убьют их.
3. Write the abstract of this extract.
4. Was Soviet propaganda effective in the Battle of Stalingrad? Why/why not?

Выводы. Чтение выполняет важную функцию в процессе овладения иностранным языком, являясь и целью обучения, и средством. Используя художественную литературу для формирования умения чтения, можно найти разные по жанру тексты, с которыми учащимся было бы интересно работать. Кроме того, чтение художественного произведения на занятиях позволяет анализировать разнообразие языковых средств, использованных автором, и способствует расширению активного вокабуляра учащихся. Для организации результативной работы с художественным текстом, учителю необходимо определить, каким видам чтения следует научить учащихся, подобрать адекватные упражнения для всех этапов работы с литературным произведением (до прочтения, во время прочтения и после прочтения), которые будут способствовать последовательному пониманию сначала основной идеи текста, потом извлечению необходимых сведений и полному пониманию и анализу не только эксплицитной, но и имплицитной информации, что с свою очередь приведет к достижению и предметных, и личностных результатов овладения иностранным языком.

Литература:

1. Английский язык, 11 класс: базовый уровень: учебник / О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева [и др.]. – Москва: Просвещение, 2021. – 256 с.
2. Ахраменко, Е.В. Проблемные задания при обучении чтению на уроке английского языка в средней школе / Е.В. Ахраменко // Молодой ученый. – 2022. – № 45(440). – С. 358-360
3. Бабаян, В.Н. Типы упражнений и заданий на различных этапах работы с текстом на практических занятиях по английскому языку / В.Н. Бабаян, О.Ю. Богданова // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2018. – № 2. – С. 176-181

4. Гальперин, П.Я. Краткие замечания о произвольной и произвольной памяти / П.Я. Гальперин, И.С. Адмиральская // Культурно-историческая психология. – 2009. – Т. 5. – № 2. – С. 118.
5. Малеванная, Е.В. Психолого-лингвистические особенности обучения иноязычному чтению старших школьников / Е.В. Малеванная // Формирование профессиональной компетентности филолога в поликультурной образовательной среде: материалы II Международной науч.-практ. конф. / под общ. ред. И.Б. Каменской. – Евпатория: И.П. Корниенко А.А., 2019. – С. 161-164
6. Новикова, А.В. Развитие умений чтения при обучении английскому языку в средней школе на материале аутентичных текстов / А.В. Новикова // Молодежь и духовное наследие эпохи: культура, артефакты, ценности: материалы VIII Международной науч.-практ. конф., посвященной Году памяти и славы и 500-летию возведения Тульского кремля. – Тула: ТГПУ, 2020. – С. 243-250
7. Примерная рабочая программа среднего общего образования. Английский язык. 10-11 классы: сайт / Реестр примерных основных общеобразовательных программ. – Москва, 2022. – URL: 059c24fb7d0662f9d02bad9d8ee9a81d.pdf (fgosreestr.ru) (дата обращения: 06.12.2022).
8. Юсупова, Н.К. The role of home reading in foreign language teaching and its organization at the English lessons / Н.К. Юсупова // Филология и лингвистика в современном мире: материалы I Международной науч. конф. – Москва: Буки-Веди, 2017. – С. 101-105. – URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/235/12054/> (дата обращения: 06.12.2022).
9. Beevor, A. Stalingrad / Antony Beevor. – London: Penguin Books, 1999. – 493 p.
10. Bilyalova, A.K. Teaching reading techniques in EFL / A.K. Bilyalova, Ye.N. Tsay // Современная наука: новые подходы и актуальные исследования: материалы Международной (заочной) науч.-практ. конф. – Нефтекамск: Мир науки, 2022. – С. 203-208
11. Grinko, E.N. Learning English through reading: literature-based tasks and activities in EFL classes / E.N. Grinko // Вопросы педагогики. – 2018. – № 9. – С. 6-8
12. Kulekenova, Zh.G. Techniques of working with texts to develop reading skills / Zh.G. Kulekenova, G.I. Dosmanova, Z.K. Kusenbaeva // Science and World. – 2020. – № 5-2. – P. 49-51

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Воронова Анастасия Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

студентка I курса Сень Екатерина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос влияния семейных ценностей на развитие личности ребенка. Важность семьи, как института, при воздействии отца и матери на гармоничное становление личности будущего полноценного члена общества. Приведены в пример семьи выдающихся людей, успехи музыкантов, писателей, ученых при определенной модели семьи и типе воспитания.

Ключевые слова: семейные ценности, личность, воспитание, модели семьи, типы воспитания, родители, ребенок.

Annotation. The article examines the issue of the influence of family values on the development of a child's personality. The importance of the family as an institution under the influence of the father and mother on the harmonious formation of the personality of the future full-fledged member of society. The families of outstanding people, the successes of musicians, writers, scientists with a certain family model and type of upbringing are given as an example.

Key words: family values, personality, upbringing, family models, types of upbringing, parents, child.

Введение. «Что ты сам делаешь для родителей своих, того же ожидай и себе от детей» – слова древнегреческого мудреца и политика Питтака из Митилены (651-559 гг. до н.э.) [10]. Семья – социальный институт, важная ячейка общества, способствующая формированию гармоничной личности. На протяжении времен данное понятие «трансформировалось» и приобретало новые значения. Сегодня «семью» можно рассматривать в разных аспектах, например, социологических, демографических, психологических, юридических и культурных. Но для большинства людей понятие «семья» несет смысл душевный, а не научный. Друзья, что росли вместе, соседи, делившие совместно невзгоды, дети, которые жили без родителей, но поддерживали друг друга, сообща играли и трудились – тоже являются семьей. Несмотря на общеупотребительное значение, это понятие имеет много смыслов, которые определяются в зависимости от контекста, эпохи, культуры и т.д. Согласно классическому определению семья – это общность людей, связанных отношениями супружества, родительства, родства, совместного домохозяйства; она как основная ячейка общества выполняет важнейшие социальные функции, играет особо значимую роль как общественном развитии в целом, так и в жизни человека, его защите, формировании и удовлетворении духовных потребностей, обеспечении первичной социализации [9, С. 5]. Представленное определение занимает лидирующее место в современном обществе, по которым понимается семейный институт, находящимся под защитой государства. Как правило, такая семья, а именно «правильная», должна состоять из отца, матери и детей, то есть быть полной. Несомненно, ребенку важно получать опыт обоих родителей, с мужской и женской стороны, что расскажет мать, не всегда может поведать отец и наоборот.

На основе взаимодействия родителей, по мнению большинства ученых, которые занимались вопросами семейного воспитания (А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, А.Я. Варга, Э.Г. Эйдемиллер, Ю. Гиппенрейтер, М. Буянов, З. Матейчек, Г. Хоментausкас, А. Фромм, Р. Снайдер), происходит полноценное развитие личности. То есть через процесс воспитания, реализуемого матерью и отцом, ребенок приобретает черты личности, присущие только ему [27].

Изложение основного материала статьи. Семейное воспитание – эмоциональный процесс, ведь он должен строиться на любви, взаимопонимании, привязанности, доверии, по своей сути воспитание – это воздействие родителей на детей для достижения намеченного результата. [16, С. 28; 5]. Данный процесс – сложное дело, несущее в себе много нюансов и специфических особенностей его реализации. Одним из таких важных аспектов в воспитании личности являются семейные ценности, которые могут передаваться в одной семье через поколения. Семейные ценности – это фундамент семьи, который формируется из обычаев, традиций, представлений о взаимоотношениях. Семья не может существовать без ценностей, ровно также как и ценности теряют свой смысл без семьи [22, С. 417].

На сегодняшний день семейные ценности имеют две модели: традиционная и современная. Богатая история заключается в классических семейных ценностях, несущих устойчивые правила и условия. Муж (отец) – добытчик, жена (мать) – хранительница домашнего очага. В браке главный мужчина, последнее слово за ним, а все члены семьи беспрекословно его слушаются. Данная модель также предполагает многодетность и сватовство. Традиционный семейный уклад включает в себя пять основных компонентов:

– Обычаи (установившиеся привычные формы поведения), которые обеспечивают гармонию в семье, обеспечивают сближение членов семьи при выполнении общих целей.

– Традиции (переходящий из поколения в поколение способ передачи ценностно-значимого содержания культуры, жизни семьи).

– Отношения, строящиеся на эмоциональной основе (любовь, доверие, сопереживание и т.д.).

– Правила (образ мыслей, нормы поведения, мировоззрение, миропонимание, привычки).

– Распорядок (установленный порядок дел, регламент, осуществление религиозных традиций).

На основе данного уклада компонентов семьи выделяются традиционные семейные ценности: ценности материнства, отцовства, детства, трудолюбия и созидания, милосердия и терпения, здорового образа жизни и уюта [2, С. 171-173].

Современная модель имеет значительные отличия от традиционной. Обязанности также делятся между всеми членами семьи, но уже поровну. Решения принимаются обоюдно, домашнее хозяйство делится между мужчиной, женщиной и подростками детьми. Семейный бюджет родители также пополняют вместе. Связь данной модели строится на взаимоуважении и понимании.

В основу обеих моделей заложены важные семейные ценности, которые делают акцент на эмоциональную составляющую, и благодаря которым человек становится личностью и важной частью общества:

– Доверие. Близкий человек – верный друг, которому можно рассказать правду, поделиться переживаниями и получить поддержку даже в самых трудных ситуациях.

– Уважение. Почитать старых родственников, прислушиваться к их советам, относиться почтительно, то есть проявлять уважение к людям, воспитавшим и научившим «быть» в этом мире.

– Традиции. Отмечать семейные праздники, предавать из поколения в поколение бабушкину брошь, ходить с семьей в церковь по выходным – неотъемлемая часть семейных ценностей, ведь они не строятся без традиций.

– Ответственность. Родители воспитывают своих детей, заботятся об их успехе, уюте, благополучии. Вырастая дети, ухаживают за своими пожилыми родителями, не боясь ответственности, ведь для них когда-то было сделано то же самое.

– Прощение. Множество неприятностей приносит обида. Сказанное сгоряча, может надолго испортить отношения между родственниками. Важность прощения заключается в сохранении связи, умении прощать, а главное умении просить прощение.

– Щедрость. Умение отдавать себя во благо тех, кого ты любишь, ведь они ответят тебе взаимностью.

– Осознание свое значимости для родственников.

– Проявление любви в словах, а главное в поступках [13, С. 55].

Рассматривая традиционный и современный уклад семьи, можно отметить, что их структурные компоненты непосредственно влияют на становление личности ребенка. Но помимо этого большое значение играет стиль семейного воспитания.

Авторитарное воспитание – воспитание властное. Взрослый воспринимает ребенка, как несамостоятельного, доверчивого, а значит легко поддающегося манипуляциям. При данном стиле воспитания вырастает «удобный ребенок», который не будет иметь свое мнения, а будет послушным и исполнительным.

Либеральное воспитание – воспитание человека без ограничений, на основе полной свободы, вседозволенности. Родители не наказывают ребенка за плохое поведение, выполняют все его прихоти, в результате чего у него формируются отрицательные качества личности (избалованность, самолюбие и непослушание).

Гуманистическое воспитание – воспитание просвещенного, свободомыслящего и человеколюбивого гражданина.

Демократическое воспитание – воспитание человека, который умеет выполнять действия в соответствии общественным порядком, который способен найти своё место и роль в соответствии с требованиями общества.

Плюралистическое воспитание – воспитание человека, способного проявлять себя в деятельности и общении с позиций широкой эрудиции и гибкости, терпимо относиться к проявлениям других мнений, суждений, взглядов.

Прагматическое воспитание – воспитание, основанное на практической деятельности воспитанника и его личном опыте, т.е. воспитываются те компоненты, которые помогут ребенку в реальной жизни.

Творческое воспитание – воспитание, основанное на творчески усвоенном знании данных науки о воспитании и достижений реальной практики, осуществляемое с учётом индивидуальности ребёнка [21, С. 45].

Воспитательная деятельность в семье, её направленность и результативность зависит от многих факторов, которые могут сказываться как на позитивном, так и на негативном проявлении. Так при сочетании различных типов воспитания и семейных ценностей в традиционных и современных моделях может вырасти выдающаяся личность, которая внесет большой вклад в развитие общества.

Знаменитый художник Пабло Пикассо во многом обязан своей матери Марии Лопес Пикассо. Без ее воспитания и чуткого руководства художник не добился бы успеха. С раннего детства мать замечала у сына талант к рисованию и всячески его поддерживала, заметив отставание Пабло в точных науках, она без сомнения отдала его в художественную школу для развития таланта. Будучи взрослым, Пикассо постоянно навещал свою мать, прислушивался к ее советам, уважал. Благодаря сильной любви, поддержке, доверию и ответственности на свет появился выдающийся художник – Пабло Пикассо (модель воспитания – традиционная с элементами современной; тип воспитания – творческий) [5].

Мария-Магдалена души не чаяла в своем сыне Людвиге ван Бетховене. Она была очень сердечной и мягкой мамой, поддерживала сына в самых трудных ситуациях. Отца юного музыканта нельзя назвать эталоном, он применял порой жесткие меры для обучения сына. Не сдать на сей день великому пианисту и немецкому композитору помогла любовь, поддержка и забота матери (модель воспитания – традиционная; тип воспитания – гуманистический со стороны матери, – авторитарный со стороны отца) [17].

Тяжелая и в тоже время счастливая жизнь была у Михаила Булгакова. В его семье было десять детей, включая племянников брата отца. Варвара Михайловна была главным персонажем жизни писателя. Он обожал свою мать, которая привила ему любовь к театру, литературе и искусству. Отражением истинной любви к матери стал полуавтобиографичный роман «Белая гвардия». Огромная семья, дружная обстановка и атмосфера понимания вдохновляли Михаила Булгакова на новые творческие идеи, развивая в нем личность (модель воспитания – современная; тип воспитания – гуманистический с элементами творческого) [28].

«Талант в нас со стороны отца, а душа — со стороны матери», – так говорил Антон Павлович, вспоминая родителей. Мать и отец являлись ключевым фактором в формировании у Чехова писательского таланта. Семейный быт, взрослые

обязанности не стерли в сердцах родителей понимание любви к своим детям, благодаря почве, которую протаптывали супруги под ногами у детей, на свете существует великий писатель Антон Павлович Чехов. «Отец и мать – единственные для меня люди на всем земном шаре, для которых я никогда ничего не пожалею, – говорил Антон Павлович о своих родителях. – Если я буду высоко стоять, то это дела их рук, славные они люди, и одно безграничное их детолюбие ставит их выше всяких похвал, закрывает все их недостатки, которые могут появиться от плохой жизни» (модель воспитания – традиционная с элементами современной; тип воспитания – гуманистический с элементами демократического) [12].

Мария Дмитриевна Менделеева – женщина, которая сочетала в себе обязанности отца и матери, так как муж Иван Павлович рано ослеп. Женщина работа не покладая рук, и при этом воспитывала юного ученого. Дмитрий увлекся наукой благодаря влиянию его матери, поэтому именно матери Дмитрий Менделеев посвятил свое «Исследование водных растворов по удельному весу». Он открыл его такими словами: «Это исследование посвящается памяти матери ее последышем. Она могла его взрастить только своим трудом, ведя заводское дело; воспитывала примером, исправляла любовью и, чтобы отдать науке, вывезла из Сибири, тратя последние средства и силы. Умирая, завещала: избегать латинского самообольщения, настаивать в труде, а не в словах и терпеливо искать божескую или научную правду, ибо понимала, сколь часто диалектика обманывает, сколь многое еще должно узнать и как при помощи науки, без насилия, любовно, но твердо устраняются предрассудки и ошибки, а достигаются: охрана добытой истины, свобода дальнейшего развития, общее благо и внутреннее благополучие» (модель воспитания – современная; тип воспитания – гуманистический) [29].

Выводы. В рассмотренных примерах можно заметить разное значение понятия «семья», для кого-то это была мать или отец, родители, братья и сестры, а порой и близкие люди. Модель, занимающая главную ступень, – традиционная, что можно обосновать в соответствии с временным периодом. Но, стоит заметить, элементы современной модели семейных ценностей, когда роль и кормилица, и хранителя очага возлагалась на женщину, что характерно для XXI века. Также можно отметить, что в представленных семьях использовались типы воспитания, которые подразумевают под собой положительные структурные компоненты (любовь, уважение, понимание, поддержка, помощь, самоотдача), что также отражаются и в моделях воспитания ребенка.

Можно сделать вывод, что семья является основой для развития личности, ведь базирующиеся в ней семейные ценности, которые передаются из поколения в поколение, оказывают значительное влияние в воспитании детей и даже «рождают» выдающихся писателя, музыкантов, ученых, меняющих жизнь общества в лучшую сторону, просвещая и одухотворяя людей сквозь времена.

Литература:

1. Азаров, Ю.П. Семейная педагогика / Ю.П. Азаров. – М: Аргументы и факты, 2008. – 128 с.
2. Акутина, С.П. Роль православной педагогики в формировании уклада семейной жизни / С.П. Акутина // Сборник конференций НИЦ Социосфера. – 2011. – № 22. – С. 171-173
3. Антонова И.В. Семья: ценность и ответственность / И.В. Антонова, А.А. Воронова, Е.В. Воропаева, П.В. Панов – М.: Оренбургская Духовная Семинария Оренбургской Епархии Русской Православной Церкви (Московский Патриархат), 2019. – 182 с.
4. Аптикиева, Л.Р. Семья как фактор личностного развития ребенка / Л.Р. Аптикиева, А.Х. Аптикиев, М.С. Бурсакова // Вестник ОГУ. – 2014. – № 34. – С. 127-133
5. Баева, В. Великие художники. Альбом 42. Пикассо / В. Баева. – М.: Директ-Медиа, «Комсомольская правда», 2010. – 52 с.
6. Бекоева, М.И., Институт родительства как психолого-педагогический феномен: материнское и отцовское воспитание / М.И. Бекоева, М.Ю. Хуриева // Вестник Северо-Осетинского государственного университета. 2014. – № 7. – С. 122-129
7. Волков, Ю.Г. Социология / Ю.Г. Волков, В.И. Добренъков, В.Н. Нечипуренко, А.В. Попов. – М.: Гардарики, 2000. – 474 с.
8. Воронова, А.А. Духовно-нравственные основы семьи / А.А. Воронова, В.Н. Татусь – Оренбург: Южный Урал, 2019. – 210 с.
9. Гуслова, М.Н. Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей, семьи / М.Н. Гуслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 272 с.
10. Ермизина, Ю.А. Особенности семейного воспитания / Ю.А. Ермизина. – Казань: Бук, 2017. – С. 112-114
11. Звонарев, С. Роль религии в укреплении института семьи и семейных ценностей – 2011 – URL: <http://www.bogoslov.ru> (дата обращения: 01.02.2023)
12. Касиева, Х.М. Аспект бессмысленности в творчестве А.П. Чехова / Х.М. Касиева. – Молодой ученый. – 2020. – № 5 (295). – С. 295-297
13. Ковалева, Е.В. История педагогики и образования / Е.В. Ковалева. – М: Аргументы и факты, 2013. – 256 с.
14. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: МарТ, 2005. – 278 с.
15. Кудренко, Т.В. Социально-культурные особенности формирования ценностных приоритетов семейного досуга / Т.В. Кудренко. – Тамбов: Гуманитарные науки. 2015. – С. 45-49
16. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание / Т.А. Куликова. – М: Концепт, 2011. – 122 с.
17. Лапшина, И.Н. Судьба Людвиг Ван Бетховена / И.Н. Лапшина // Молодой ученый. – 2015. – № 15 (95). – С. 654-657
18. Массионис, Дж. Социология / Дж. Массионис. – СПб., 2004. – С. 580.
19. Морозова, Е.А. Гармония в семье и браке. Семья глазами православного психолога / Е.А. Морозова. – М: Аргументы и факты, 2008. – 128 с.
20. Морозова, Е.Ю. Кукла в жизни ребенка и ее роль в нравственном воспитании / Е.Ю. Морозова. – М.: Школьная Пресса, 2018. – 48 с.
21. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2012. – 56 с.
22. Носов, С.С. Половая идентификация ребенка в кинетическом рисунке семьи / С.С. Носов. – М.: Флинта, 2010. – 417 с.
23. Обросов, М.О. Русские и европейцы: сравнительный анализ особенностей менталитетов / М.О. Обросов // Современные проблемы науки и образования. – № 2. – 2015. – С. 53-60
24. Овчинникова, Т.Н. Личность и мышление ребенка / Т.Н. Овчинникова. – М.: Академический проект, 2015. – 192 с.
25. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
26. Попова, В.В. Феноменология семейных ценностей в контексте нравственной философии / В.В. Попова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – № 11. – 2011. – С. 88-93

27. Расулова, С.Ш. Влияние ценностей в семье на становление и развитие личности ребенка / С.Ш. Расулова // Молодой ученый. – 2022. – № 28 (423). – С. 64-66
28. Сайд, Хода Фараг. Драматический конфликт личности и истории в пьесах «Дни Турбиных» и «Бег» М. Булгакова / Хода Фараг Сайд // Молодой ученый. – 2014. – № 5 (64). – С. 209-215
29. Семенов, А.Э. Открытие Д.И. Менделеева / А.Э. Семенов, Н.И. Шиманская // Юный ученый. – 2019. – № 8 (28). – С. 49-54

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат педагогических наук, доцент Галинская Татьяна Николаевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Костина Наталья Геннадьевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);
магистрант Санжаровская Кристина Юрьевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ (ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ)

Аннотация. В мире глобализации, происходит не только общение и обмен информацией, но, прежде всего, взаимодействие друг с другом, что требует умения анализировать, интерпретировать и осознавать восприятие реальности другими людьми. В настоящий момент существует комплексный взгляд на обучение языку и культуре, согласно которому изучение культурной стороны общественной жизни является неотъемлемой частью иноязычного образования. Однако социокультурный компонент в обучении иностранным языкам всё ещё находится на периферии. Данное положение актуализирует настоящее исследование, материалом которого явились научные работы зарубежных учёных по проблемам культурно-ориентированного иноязычного образования. В процессе исследования нами была рассмотрена модель социокультурной компетенции (Д. Шейлс) и динамика развития социокультурного компонента в различных подходах к изучению иностранного языка (Г. Нойнер). Далее была отмечена проблема соотношения родной, иноязычной и мировой культуры в социокультурном компоненте иноязычного образования. В результате анализа ряда зарубежных УМК для школьников мы пришли к выводу о необходимости как локализации, так и глобализации культурно-ориентированных текстов. На основе полученных результатов были сделаны следующие выводы. Во-первых, иностранный язык должен способствовать интеграции обучающихся в мировую культуру. Во-вторых, овладение обучающимися иноязычной социокультурной компетенцией должно носить прикладной характер и способствовать формированию у обучающихся навыков межкультурного общения.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, иноязычное образование, социокультурная компетенция, культурно-ориентированные тексты, УМК по английскому языку.

Annotation. In the world of globalization, there is not only communication and information exchange, but, above all, interaction with each other, which requires the ability to analyze, interpret and be aware of the perception of reality by other people. Nowadays, there exists an integrated approach to teaching language and culture, according to which the study of the cultural matters constitutes an integral part of foreign language education. However, the sociocultural component in teaching foreign languages is still on the periphery. This fact takes on increasing importance the present study, based on the scientific work of foreign scientists on the problems of culture-oriented foreign language education. In the course of the study, the model of sociocultural competence (D. Sheils) and the dynamics of the development of the sociocultural component (G. Neuner) were considered. Further, the problem of the correlation of native, foreign language and world culture in the sociocultural component of foreign language education was noted. As a result of the analysis of a number of foreign teaching materials for schoolchildren, we came to the conclusion about the need for both localization and globalization of culture-oriented texts. The conclusions of the study are the following. Firstly, a foreign language should contribute to the integration of students into the world culture. Secondly, the formation of sociocultural competence should successively lead to the formation of students' intercultural communication skills.

Key words: intercultural communication, foreign language education, sociocultural competence, culture-oriented texts, analysis of teaching materials.

Введение. Несмотря на все потрясения последних лет (пандемию коронавирусной инфекции COVID-19, политические и экономические кризисы) мы продолжаем жить в условиях глобализации – в мире, где владение иностранными языками является не привилегией, а необходимостью. Потребность в изучении иностранных языков как средства межкультурного общения остается актуальной и в наши дни. Языковое образование на современном этапе выступает в качестве ценнейшего инструмента успешной жизнедеятельности человека в поликультурном пространстве. При этом эффективная межкультурная коммуникация невозможна без обращения к духовной и материальной культуре страны изучаемого языка. Ещё до недавнего времени культурология не являлась основополагающим предметом изучения иностранного языка; большее внимание уделялось изучению языковых норм, нежели культурных особенностей [4, С. 656]. Однако в конце XX-го века роль и место культуры в обучении иностранным языкам были пересмотрены; в 1960-х годах внимание ученых-лингвистов было нацелено на изучение культуры как важнейшей области преподавания иностранного языка [4, С. 656]. В результате был выдвинут комплексный взгляд на обучение языку и культуре, призывающий сделать изучение культуры обязательным требованием в образовательных программах по иностранному языку.

За последние 40 лет значительное внимание ученых-лингвистов было уделено изучению роли культуры в процессе обучения иностранному языку: культурный аспект в преподавании иностранных языков рассматривался с разных точек зрения (Paige, Jorstad, Siaya, Klein, Colby) [10, С. 255]. В настоящее время принято считать, что язык и культура представляют собой «две стороны одной медали», при этом именно культурный фон определяет наше восприятие и реакции на происходящие события [4, С. 654]. По мнению исследователя Джозефа Шейлса, многообразие языков и культур не должно более служить препятствием для общения; напротив, лингвистическое многообразие должно рассматриваться в качестве источника взаимного обогащения, способствуя диалогу культур [9, С. 88]. В условиях мировой глобализации и интеграции культур повышается актуальность применения социокультурного подхода к обучению иностранным языкам, и, как следствие, на ведущий план выдвигается овладение обучающимися иноязычной социокультурной компетенцией, которая делает акцент как на осознании нераздельности языка и культуры, так и на необходимости подготовки обучающихся к межкультурному общению [8, С. 398].

Как показывают недавние исследования (Byrd, Hlas, Watzke, 2011; Warford, White, 2012), социокультурный компонент в обучении иностранным языкам всё ещё находится на периферии, что в свою очередь обуславливает необходимость дальнейших исследований внедрения и функционирования культурного аспекта в иноязычном обучении [4, С. 657].

Материалом для нашего исследования послужили научные работы зарубежных учёных по проблемам интеграции культурного компонента в процесс обучения иностранному языку.

Изложение основного материала статьи. Иноязычная социокультурная компетенция, будучи самостоятельным элементом в структуре иноязычной коммуникативной компетенции, является ее неотъемлемой частью и тесно взаимосвязана с другими ее составляющими. Иноязычная социокультурная компетенция обладает сложной структурой, и на данный момент сложилось несколько подходов к определению ее термина и структуры. Согласно словарю методических терминов и понятий, иноязычная социокультурная компетенция – это «совокупность знаний о стране изучаемого языка, о национально-культурных особенностях речевого и социального поведения носителей изучаемого языка, а также способность использовать эти знания в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям, стереотипам поведения носителей языка» [1, С. 128]. По мнению Д.С. Мельниковой, иноязычная социокультурная компетенция представляет собой «способность вести иноязычную коммуникацию в соответствии с нормами и правилами общения, типичного для определенного социокультурного контекста иноязычного общества» [2, С. 82]. Согласно В.В. Борщевой, иноязычная социокультурная компетенция рассматривается как комплекс знаний об особенностях страны изучаемого языка и умения выстраивать речевое и неречевое поведение, основываясь на данных особенностях [3, С. 145]. Исследователь М. Байрам под социокультурной компетенцией понимал способность говорящего иметь представления о социальных процессах, связанных с конкретной ситуацией использования языка [5, С. 411].

Рассматривая сущность социокультурной компетенции, Д. Шейлс оперирует четырехэлементной моделью, предложенной учеными М. Байрамом и Ж. Зарате [9, С. 94]. Так, согласно данной модели, структура социокультурной компетенции включает в себя следующие компоненты: (1) установки и ценности (*savoir-être*), которые выражаются в отказе от этноцентрических взглядов в процессе восприятия иноязычной культуры и способности устанавливать и выделять различия и сходства между родной и иноязычной культурой; (2) способность обучающихся учиться (*savoir-apprendre*) – получать и обрабатывать представления о ранее неизвестных культурных особенностях, верованиях и обычаях страны изучаемого языка; (3) знания (*savoirs*) как система культурного багажа, которая структурирует информацию, полученную в процессе обучения, и которая учитывает потребности обучающихся в их взаимодействии с носителями иностранного языка; (4) умения (*savoir-faire*) интегрировать и применять вышеперечисленные компоненты в ситуациях межкультурного общения.

Опираясь на результаты исследований социальной психологии, ученым Г. Нойнером был определен ряд ключевых качеств, которые необходимо формировать у обучающихся. В частности, при формировании у школьников социокультурной компетенции на уроке иностранного языка необходимо обратить внимание на следующие личностные качества [7, С. 237]: сочувствие (*Empathy*) как попытка понять представителей иноязычной культуры в их собственном культурном контексте; ролевая дистанция (*Role distance*), сущность которой заключается в изменении собственного видения иноязычного мира и его культурных особенностей; толерантность к двусмысленности (*Tolerance of ambiguity*), которая подразумевает сохранение спокойствия и самообладания в противоречивых ситуациях, а также разработку стратегий разрешения данных ситуаций в случае недопонимания в процессе межкультурного контакта; выражение самобытности (*Expression of self-identity*), что заключается в умении репрезентировать другим людям собственный мир и собственную культуру.

Прежде чем начать рассматривать современное состояние проблемы формирования иноязычной социокультурной компетенции, следует рассмотреть её в диахроническом аспекте. Немецкий ученый Г. Нойнер в своем исследовании представил динамику развития социокультурного компонента в содержании иноязычного обучения. Ученым были рассмотрены методы преподавания иностранного языка с точки зрения содержания в них культурного компонента. Так, в грамматико-переводном методе преобладали элементы элитарной культуры; например, при ознакомлении обучающихся с великими людьми и историческими событиями упор делался на то, чтобы познакомить учеников с миром «образованной элиты» [7, С. 235]. Прямой метод, напротив, был сосредоточен на изучении культурных реалий. Целью интеграции культурного аспекта в процесс обучения было получение энциклопедических знаний о политических, экономических, технических, географических, исторических особенностях страны изучаемого языка, при этом поощрялось выявление сходств и различий между родной и иноязычной культурой [7, С. 235]. С окончанием Второй мировой войны в большинстве европейских стран использование социокультурного компонента в иноязычном обучении было обусловлено идеологическими задачами правительства; в частности, он использовался в качестве инструмента идеологической борьбы в холодной войне, и, как результат, информация о политических партнерах и союзниках преподносилась с положительной стороны, в то время как мир оппонентов – с отрицательной [7, С. 235]. В аудиолингвальном подходе 1960-х годов социокультурный компонент в иноязычном обучении был подчинен прагматическим целям образования; данный подход рассматривал необходимость изучения культурного аспекта для личных целей обучающихся – для путешествий, отдыха в иноязычных странах, профессионального и карьерного роста, а также использования иностранного языка в повседневных ситуациях [7, С. 235]. Более того, данный подход также подразумевал ассимиляцию с поведением представителей страны изучаемого мира [7, С. 235].

В настоящее время значительное внимание уделяется социокультурному аспекту иноязычного образования как средству подготовки обучающихся к эффективному и успешному межкультурному общению [4, С. 656]. Политика в отношении изучения и преподавания языков изложена в Рекомендациях Комитета министров государствам-членам «Относительно современных языков», в которой подчеркивается важность овладения обучающимися коммуникативными навыками как основного средства развития международного сотрудничества и взаимопонимания [9, С. 89]. Теперь, когда культурное самосознание стало одной из образовательных задач, развитие иноязычной социокультурной компетенции обучающихся становится все более важной целью преподавания иностранного языка.

Одним из важнейших вопросов формирования иноязычной социокультурной компетенции является проблема содержания социокультурного компонента в иноязычном образовании. В частности, зарубежные исследователи пытаются дать ответ на вопрос – что должно входить в содержание социокультурного компонента с целью формирования у обучающихся навыков осуществления межкультурной коммуникации. Рассмотрим проблему соотношения родной, иноязычной и мировой культуры в социокультурном компоненте иноязычного образования, принимая во внимание статус английского языка как международного и его роль в процессе глобализации и интеграции.

По мнению исследователей М. Майлдае и М. Виктор, учебники по иностранному языку должны не только рассматривать аспекты мировой культуры и культуры изучаемого языка, но они также должны быть локализованы и содержать элементы родной культуры обучающихся, таким образом способствуя повышению их межкультурной компетенции [10, С. 256]. Роль изучения родной культуры в процессе обучения иностранным языкам подчеркивается

исследователем Д. Шин, считающим, что понимание собственной лингвокультуры дает обучающимся возможность развивать понимание иноязычной культуры [10, С. 253]. Исследователи М. Кортацци и Л. Джин также считают, что культурные особенности, репрезентированные в УМК по иностранному языку, делятся на три типа: (1) культурные особенности страны изучаемого языка, в которых в качестве содержания используются элементы родной культуры обучающихся; (2) культурные особенности страны изучаемого языка, которые включают элементы культуры англоязычных стран; и, наконец, (3) особенности мировой культуры, охватывающие различные элементы культуры со всего мира [10, С. 256].

Вопросу содержания культурных элементов в зарубежных УМК и степени глубины их раскрытия посвящено исследование Д. Шин. Ученый изучил содержание учебников по английскому языку с двух точек зрения: «содержание аспектов внутренней и внешней культуры» и «уровни представления культуры» [10, С. 259]. В качестве объекта исследования были отобраны следующие УМК по английскому языку, предназначенные для обучающихся, главным образом, школьного возраста: *Side by Side*, *World Link*, *New Headway*, *Fifty-Fifty*, *True Colors*, *Interchange*, *World View*. В результате анализа культурного содержания уроков каждого из этих УМК были сделаны следующие выводы.

Во-первых, в анализируемых зарубежных УМК по английскому языку преобладают элементы внутренней культуры: так, более половины культурного содержания линейки «*Side by Side*» посвящено изучению культуры англоязычных стран [10, С. 261]. В наибольшей степени, по сравнению с другими УМК, элементы мировой культуры содержатся в серии «*World Link*»: каждый раздел данной линейки учебников разделен на две части; большая часть урока А связана с культурой англоязычных стран, в то время как урок В содержит аспекты международной культуры [10, С. 261]. Следует отметить, что в некоторых из анализируемых учебников содержится отдельный раздел, полностью посвященный культуре и межкультурному общению. Например, в серии «*Side by Side*» присутствует раздел *Gazette Pages*, содержащий тематические статьи, коммуникативные и ролевые упражнения, посвященные обмену электронными сообщениями с собеседниками по всему миру посредством английского языка [10, С. 262]. Что касается серии «*World Link*», тематическое содержание данной линейки сосредоточено на универсальных темах, способствующих изучению английского языка как универсального средства общения в поликультурном мире [10, С. 263]. В частности, данная серия содержит уникальный раздел *World Link*, нацеленный на знакомство обучающихся с элементами мировой культуры и социокультурных норм. К примеру, в разделе, посвященном теме чаевых, смоделированы ситуации, которые могли бы произойти в США, Египте, Мексике, Италии и Таиланде [10, С. 263]. Таким образом, в содержании анализируемых автором УМК по английскому языку преобладает культурный аспект англоязычных стран, но при этом уже предпринимаются попытки как локализовать, так и глобализовать тексты.

Степень раскрытия социокультурного компонента в зарубежных УМК и его практическая направленность являются, на наш взгляд, еще одной проблемой, требующей решения. Д. Шин пришел к выводу, что в большинстве текстов содержится культурная информация, представленная на поверхностном уровне – в частности, информация, соотносящаяся с темой туризма и путешествий [10, С. 263]. К аналогичному выводу пришли исследователи Е. Лаврентьева и Л. Орланд-Барак. Проведя анализ образовательных программ в 14 странах на наличие и функционирование социокультурного компонента, исследователи отметили следующую тенденцию: социокультурный компонент в обучении английскому языку наиболее полно раскрыт на уровне знаний, а не навыков, что в свою очередь препятствует дальнейшему успешному межкультурному взаимодействию [4, С. 653]. Более того, роль обучающихся в овладении социокультурной компетенцией сводится лишь к приобретению, а не самостоятельному поиску и анализу информации [4, С. 653]. К примеру, как подчеркивает Д. Шин, в линейке «*Fifty-Fifty*» акцент поставлен на структурные аспекты языка и, в связи с этим, в учебниках отсутствуют коммуникативно-ориентированные задания [10, С. 263]. Кроме того, учебники начального уровня обучения, как правило, более ориентированы на знания, в то время как учебники среднего, высокого или продвинутого уровня, напротив, нацелены на развитие навыков межкультурного общения и, соответственно, содержат больше элементов межкультурной коммуникации [10, С. 263]. Представленные в линейке «*Fifty-Fifty*» тексты и диалогические высказывания по теме «Путешествия» направлены лишь на фактическое ознакомление с культурными особенностями и не нацелены на формирование у обучающихся коммуникативных навыков [10, С. 263]. С другой стороны, данная тема неоднократно затрагивается в таких УМК, как «*World Link*», «*New Interchange*» и «*World View*», предлагающих упражнения с коммуникативной направленностью. К примеру, в разделе для чтения учебника «*New Interchange 1*» (Unit 11) обучающимся предлагается ознакомиться с текстом о трех известных городах, а затем заполнить сопоставительную таблицу, чтобы сравнить каждый город и обсудить их со своими одноклассниками [10, С. 263]. В 11 блоке учебника «*World View 1*» обучающимся предлагается изучить фотографии, изображающие Римский Колизей и сафари в Кении, и затем обсудить планы будущей поездки со своим соседом по парте [10, С. 263]. Несмотря на это, в большинстве зарубежных УМК социокультурный компонент всё ещё представлен с позиции знаниево-ориентированного подхода [10, С. 263].

На основе полученных результатов исследования Д. Шин разработал ряд рекомендаций. Во-первых, говоря о содержании современных УМК по иностранному языку, автор отмечает необходимость соотнесения иноязычного культурного материала с родной лингвокультурой обучающихся; иными словами, культурный компонент УМК должен способствовать интеграции родной и иноязычной культуры [10, С. 267]. Рассматривая английский язык в статусе международного, автор подчеркивает, что социокультурный компонент иноязычного обучения должен также включать элементы мировой культуры – иностранный язык выступает в качестве некоей призмы, через которую обучающиеся получают культурную информацию о мире [10, С. 267]. Говоря о средствах обучения, нельзя не отметить современные информационно-коммуникативные технологии и их роль в процессе обучения. Д. Шин подчеркивает, что для формирования и развития навыков межкультурного общения целесообразным является применение таких средств, как электронная почта, иноязычные чаты и онлайн-форумы. Знакомство с реалиями повседневной жизни зарубежных сверстников способствует развитию у обучающихся понимания иноязычной культуры [10, С. 267].

Выводы. Глобализация оказала заметное влияние на содержание образования, методы и средства обучения. В настоящий момент подходы к преподаванию иностранного языка организуются вокруг его культурологической составляющей, а основной образовательной парадигмой становится идея изучения культуры народа через обучение языку. Приоритетной целью современного образования становится воспитание языковой личности, готовой к межкультурной коммуникации. Анализ зарубежных исследований показал, что проблема формирования иноязычной социокультурной компетенции в условиях культурной интеграции представляет собой весьма противоречивый вопрос. При анализе зарубежных УМК по способу репрезентации содержащегося в них социокультурного компонента была выявлена очевидная тенденция применения подхода, ориентированного на овладение когнитивной составляющей иноязычной социокультурной компетенции, в то время как процессы глобализации требуют формирования у обучающихся практических социокультурных навыков с целью их последующего применения в процессе межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Латухина, М.В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку / М.В. Латухина // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 12-1. – С. 127-129
2. Рындина, Ю.В. Социокультурная компетенция младших школьников: структура и содержание / Ю.В. Рындина // Молодой ученый. – 2015. – № 9.1. – С. 82-85
3. Шилина, Н.В. Проблема формирования иноязычной социокультурной компетенции учащихся: исторический контекст / Н.В. Шилина, Г.И. Аксенова // Казанский вестник молодых ученых. – 2017. – № 2. – С. 144-147
4. Lavrenteva, E. The treatment of culture in the foreign language curriculum: an analysis of national curriculum documents / E. Lavrenteva, L. Orland-Barak // Journal of Curriculum Studies. – 2015. – Vol. 47. – Is. 5. – P. 653-684
5. Leung, C. Language communication and communicative competence: a view from contemporary classrooms / C. Leung, J. Lewkowicz // Language and Education. – 2013. – № 27 (5). – P. 398-414
6. Luk, J. Teachers' ambivalence in integrating culture with EFL teaching in Hong Kong / J. Luk // Culture and Curriculum. – 2012. – P. 249-264
7. Neuner, G. The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning / G. Neuner // Language Teaching. – 1996. – P. 234-239
8. Piatkowska, K. From cultural knowledge to intercultural communicative competence: changing perspectives on the role of culture in foreign language teaching / K. Piatkowska // Intercultural Education. – 2015. – № 26 (5). – P. 397-408
9. Sheils, J. The Council of Europe and Language Learning for European Citizenship / J. Sheils // Evaluation & Research in Education. – 2010. – P. 88-103
10. Shin, J. Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks / J. Shin, Z.R. Eslami, W.C. Chen // Language, Culture and Curriculum. – 2011. – № 24 (3). – P. 253-268

Педагогика

УДК 37.013.42 + 159.922.8

кандидат педагогических наук Гордеева Екатерина Николаевна

Московский областной филиал Московского университета

МВД России имени В.Я. Кикотя (г. Руза);

кандидат филологических наук Мясникова Татьяна Сергеевна

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

кандидат филологических наук Гордеева Людмила Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет» (г. Тверь)

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ В РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ

Аннотация. Исследование посвящено проблеме изучения личностных ценностей современной молодежи, представленной различными образовательными средами – студенческой и курсантской. Цель исследования состояла в том, чтобы определить специфические особенности ценностных ориентаций студентов, обучающихся по гуманитарным специальностям в гуманитарных вузах, и курсантов вуза МВД России, также получающих гуманитарную специальность, выявить их сходства и различия. В исследовании участвовали 137 человек (57 курсантов первого года обучения и 80 студентов-первокурсников). В качестве диагностического инструментария была использована методика М. Рокича «Ценностные ориентации личности». Для математической обработки результатов исследования и построения диаграмм использовалась программа работы с электронными таблицами Microsoft Excel 2021. Проведенный анализ полученных результатов позволил выявить сходства и различия в ценностных ориентациях студентов и курсантов, зависящих от специфики образовательной среды. В целом ценности курсантов и студентов совпадают – самой важной терминальной ценностью (ценностью-целью) для них являются здоровье, любовь и уверенность в себе. В то же время для курсантов абсолютно значимой ценностью является счастливая семейная жизнь, а для студентов – свобода. Предположительно, такое распределение ценностей у курсантов обусловлено тем, что обучение в ведомственном вузе МВД России предполагает осознанный выбор определенного ограничения личной свободы, поэтому эта ценность (свобода) для курсантов является нейтральной. Абсолютно важными инструментальными ценностями для опрошенных из обеих групп являются также традиционные – образованность, воспитанность, честность, умение контролировать себя.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, молодежь, студенты, курсанты, образовательная среда.

Annotation. The research is devoted to the problem of studying the personal values of modern youth, represented by various educational environments – student and cadet. The purpose of the study was to determine the specific features of the value orientations of students studying in the humanities in higher education institutions, and cadets of the University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, also receiving a humanitarian specialty, identifying their similarities and differences. The study involved 137 people (57 first-year cadets and 80 first-year students). The method of M. Rokich "Value orientations of personality" was used as a diagnostic tool. The Microsoft Excel 2021 spreadsheet program was used for mathematical processing of research results and charting. The analysis of the results made it possible to identify similarities and differences in the value orientations of students and cadets, depending on the specifics of the educational environment. In general, the values of cadets and students coincide – the most important terminal value (value-goal) for them is health, love and self-confidence. At the same time, a happy family life is an absolutely significant value for cadets, and freedom is for students. Presumably, such a distribution of values among cadets is due to the fact that studying at a departmental university of the Ministry of Internal Affairs of Russia involves a conscious choice of a certain restriction of personal freedom, therefore this value (freedom) for cadets is neutral. Absolutely important instrumental values for respondents from both groups are also traditional – education, good manners, honesty, the ability to control themselves.

Key words: values, value orientations, youth, students, cadets, educational environment.

Введение. По справедливому замечанию известного российского психолога Д.А. Леонтьева, чьи научные интересы были сосредоточены в области психологии личности, в т.ч. ее аксиологической сферы, понятие «ценность» не занимает достойного места даже в тех науках, которые непосредственно изучают ценностную проблематику [4, С. 16].

Авторами предпринята попытка исследовать то, как воспринимает современный мир молодежь сегодня, какие мотивы лежат в основе поведения нового поколения. Исследование посвящено анализу ценностных ориентаций современной молодежи, принадлежащей к различным образовательным средам – студенческой и курсантской.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем приступить к анализу эмпирических данных, то есть непосредственно к самому исследованию и его результатам, необходимо обозначить важнейшие теоретические основы, которые послужили базой для нашей научной работы. Ключевым для нас являлось рассмотрение категории «ценность» – ее становление и развитие.

В научных исследованиях различных направлений дефиниция «ценность» имеет множество определений, что вполне объяснимо, так как категория «ценность» – важнейшая категория в понятийном аппарате наук о человеке и обществе, бесспорной родоначальницей которых является философия. Вторая половина XIX века – время, когда категория «ценность» становится объектом исследований наук об обществе и человеке. И. Кант, учение которого можно считать основополагающим в области развития аксиологии, в качестве одной из первостепенных задач философии считал изучение, анализ сущности и содержания нравственных ценностей и законов, анализируя, таким образом, понятие «ценность» с точки зрения морали, представлений о сущем и должном. Кант, анализируя аксиологическое содержание поведения человека, предлагает рассматривать долг как мерило ценностного содержания его поступков [3, С. 348-349]. Впоследствии В. Виндельбанд и Г. Риккерт рассматривали дефиницию «ценность» в рамках явлений культуры, Р. Лотце вводит это понятие в этику и эстетику, М. Вебер – в социологию.

К наиболее значимым наукам об обществе и человеке, помимо философии, относят социологию, психологию, педагогику. Представители этих наук также активно исследовали природу ценностей. Идею об основополагающей роли ценностно-смысловых жизненных категорий методически разрабатывал в своих трудах австрийский психолог В. Франкл, выделивший три основных смысловых универсалии-ценности – переживания, отношения и творчества.

Для нашего исследования является важным утверждение отечественного ученого О.Г. Дробницкого, полагавшего, что система человеческих ценностей соответствует уровню развития общества [7, С. 732]. Безусловно, формирование ценностей и историческое развитие общества взаимосвязаны и взаимообусловлены, однако приоритет отдельных ценностей не ограничен временными промежутками, что доказывает непреходящее значение ценностных представлений о красоте времен античности, идеалов гуманизма европейского Просвещения и т.д. Схожего мнения придерживается и специалист в области аксиологии В.П. Тугаринов, утверждающий что каждая ценность проявляется одновременно как в социуме, так и в личности, и принятие системы социокультурных ценностей отдельной личностью является необходимым условием ее социализации в обществе [6, С. 7]. Учеными выделены различные по типологизации категории ценностей – реальные и идеальные; личные и групповые, общечеловеческие; природные и социальные и т.д. Ценности могут выполнять функцию жизненных целей, стать мотивами жизнедеятельности.

Проблема взаимосвязи поведения личности с ее ценностными ориентациями нашла свое отражение в трудах известных психологов Л.С. Выготского, А.А. Бодалева, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, М. Рокича и других. Исследователи делают вывод о том, что социальные ценности, интериоризуясь в психологическую структуру личности в виде личностных ценностей сквозь призму индивидуальной жизнедеятельности, становятся основой мотивационно-потребностной сферы личности и детерминируют ее поведение. Психологи считают, что устремленность человека к достижению определенных ценностей возникает в результате их положительной оценки, которая в свою очередь есть единство оценочного суждения и оценочных отношений. Понятие оценки неразрывно связано с понятием ценности. Оценка может быть научной, политической, моральной, эстетической. Наиболее известную концепцию о личностных ценностях разработал американский психолог М. Рокич. Она базируется на прогнозе вероятного поведения личности в социуме с опорой на ее ценностные структуры.

Проблему становления ценностей личности рассматривали исследователи в области педагогики (Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, В.А. Сластенин и др.), так как именно аксиологическая сфера личности является ее системообразующим элементом в личностной структуре и включает в себя совокупность ценностно-смысловых отношений личности к себе и окружающей действительности, т.е. образовательной среде.

Влияние на личностное развитие образовательной среды в рамках средового подхода (Я. Корчак, Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин) рассматривается в современной педагогике как одна из важных проблем. По мнению А.С. Макаренко, образовательная среда обладает возможностью целостного воздействия на личность, обладая системным характером. Исследования в области педагогики рассматривают воспитательный потенциал образовательной среды, представленной в виде ее стимулов и возможностей в развитии личности (В.В. Сериков, Н.В. Ходякова). Образовательная среда, обладая большим воспитательным потенциалом, характеризуется непрерывностью развития и взаимодействия: обучающихся с содержанием преподаваемых дисциплин, обучающихся друг с другом, обучающихся с преподавателями, обучающихся с администрацией вуза, обучающихся с административными правилами вуза и т.д. и представляется учеными как источник, направленный на формирование и развитие ценностно-смыслового ядра личности ученика (Б.М. Бим-Бад, В.А. Сластенин и др.).

С точки зрения исследователей в области педагогики ценностное ядро личности представляет собой не только систему его установок, убеждений, предпочтений, избирательное отношение к различным материальным и духовным ценностям, выраженное в сознании и поведении, но и способ дифференциации человеком объектов по их значимости [5].

В своем исследовании в качестве диагностического инструмента нами использована методика Милтона Рокича «Ценностные ориентации личности». Разработанные им теоретические положения опираются на представления о ценности как разновидности устойчивого убеждения в том, что личностные ценности представляют собой некую иерархию, когда одна цель является более предпочтительной, чем другая. Приведем ряд положений М. Рокича, сформулированных им относительно понятия «ценность»: количество личностных ценностей ограничено; различные личности ориентированы на одинаковые ценности, но в различной степени выраженности; личностные ценностные ориентации можно представить в виде организованной системы; существует взаимосвязь ценностных ориентаций личности от культуры и степени развития общества; ценности оказывают влияние на подавляющее большинство элементов социальной реальности.

Все ценности М. Рокич делил на две большие группы: терминальные, то есть убеждения личности в том, что это желаемая конечная цель ее индивидуального существования, и к ней необходимо стремиться (например, свобода, здоровье, материальное благополучие и т.д.); и инструментальные, то есть убеждения, что определенный образ действий является с личной и общественной точек зрения наиболее предпочтительным (например, определенный уровень культуры и образования, правдивость и благородство и т.п.) [7]. Таким образом, эти две группы ценностей представляются как ценности-цели и ценности-средства. Согласно методике 18 терминальных ценностей и 18 инструментальных ценностей распределяются по значимости для личности на три категории – абсолютно значимые (занимают с 1 по 6 место в ранжированном списке), нейтральные (с 7 по 12 место) и абсолютно незначимые (с 13 по 18 место). В процессе

исследования опрашиваемым предлагалось проранжировать ценности, представленные в виде двух табличных списков, по степени их значимости.

Исследование проводилось в сентябре – ноябре 2022 года. Всего в исследовании принимало участие 137 человек в возрасте 17-19 лет. В качестве респондентов выступили 57 курсантов Московского областного филиала Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя первого года обучения по юридическим специальностям различных направлений, связанных с дальнейшим прохождением службы в подразделениях следствия, участковых уполномоченных и уголовного розыска правоохранительных органов (в нашем исследовании мы будем называть их курсантами), 52 студента-первокурсника Тверского Государственного университета, обучающихся по специальностям 38.03.04 Государственное и муниципальное управление, 41.03.04 Политология, 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата) и 28 студентов первого курса Филиала Российского Государственного университета имени А.Н. Косыгина в Твери, обучающихся по специальности 54.03.01 Дизайн и 46.03.01 История (уровень бакалавриата) (в нашем исследовании мы будем называть их студентами).

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы выявить имеющиеся специфические особенности ценностных ориентаций студентов, обучающихся в гуманитарных в вузах, и курсантов вуза МВД, также получающих гуманитарное образование, но находящихся в особенных условиях образовательной среды.

Гипотеза нашего исследования заключалась в предположении, что ценностные ориентации студентов и курсантов будут иметь (или не иметь) некоторые различия, так как образовательные среды университетов, в которых обучаются студенты и курсанты, различаются между собой.

Образовательная среда курсантов характеризуется строгой регламентацией (нахождение на казарменном положении, обязательность участия во всех проводимых мероприятиях, предусмотренных установленным распорядком дня, строгая дисциплина, ношение форменной одежды, соблюдение субординации и подчинение курсовых офицерам, несение суточных нарядов, участие в различных ведомственных ритуалах и многочисленных воспитательных мероприятиях, обязательная отработка пропущенных занятий, вероятность наложения дисциплинарных взысканий, лишающих курсантов возможности получить увольнение и т.д.). Студенческая образовательная среда характеризуется гораздо большей вариативностью для молодежи – свободой самовыражения через одежду и внешность, свободой посещения занятий без их обязательной отработки и дисциплинарных взысканий, большим количеством свободного внеучебного времени и возможностью выбора времяпровождения по сравнению с курсантами, свободой общения в учебное и внеучебное время.

Для математической обработки результатов исследования использовалась программа работы с электронными таблицами Microsoft Excel 2021, с помощью которой было рассчитано математическое ожидание для каждой из представленных ценностей. Конечные итоги распределения ценностей в зависимости от значения математического ожидания были проранжированы и размещены в сводные таблицы. Самым значимым ценностям соответствовал ранг с 1 по 6, индифферентным – с 7 по 12, абсолютно незначимым – с 13 по 18.

Анализ результатов диагностирования студентов указывает на то, что наиболее значимыми для них являются такие ценности-цели как здоровье, свобода, уверенность в себе, материальная обеспеченность и ценности любви и дружбы. Среди ценностей-средств у студентов обладают наибольшей значимостью уровень образования, ответственность, честность, умение контролировать себя, культура поведения и самостоятельность. Абсолютно не значимы для студентов счастье окружающих их людей, природные и художественные эстетические ценности, познание и жизненная мудрость, развлечение, социальное признание, обязательность. Отношение к благополучной семейной жизни, увлекательной работе, удовлетворению творческих интересов, рационализму и оптимистичности у этой категории респондентов нейтральное.

Результаты опроса курсантов показали, что для них абсолютно значимыми являются такие ценности-цели как самореализация в благополучной семейной жизни, верность и преданность в романтических отношениях, здоровье, стремление к самосовершенствованию, уверенность в себе и материальная обеспеченность. Из ценностей-средств наиболее предпочтительны уровень образования и воспитания, правдивость, осознание собственных действий, психических процессов и состояний и контроль способности выступать причиной изменений в своей жизни. Абсолютно незначимы для курсантов эстетические ценности красоты искусства и природы, деятельность, связанная с созданием новых материальных и духовных ценностей, счастье близких и посторонних людей, положительная оценка со стороны общества, эмпатия, отзывчивость, сердечность и толерантность к другим, оптимизм. Исходя из полученных данных, курсанты нейтрально относятся к увлекательной работе, свободе и дружбе, а также к независимости и смелости в отстаивании мнения, воле, исполнительности и аккуратности.

Выводы. Таким образом, итоги нашего исследования с помощью методики М. Рокича показали, что в целом ценности курсантов и студентов совпадают – в качестве абсолютно важной терминальной ценности обе категории выбрали здоровье. Также современная молодежь ценит любовь и уверенность в себе. Однако если для курсантов абсолютно значимой ценностью является благополучие в семейной жизни (2 место по значимости), то для студентов на том же месте по значимости находится свобода. Предположительно, такое распределение ценностей у курсантов обусловлено тем, что обучение в ведомственном вузе МВД России предполагает сознательный выбор человека определенного ограничения личной свободы, поэтому эта ценность (свобода) отнесена курсантами к категории нейтральных, что также согласуется с результатами наших предыдущих исследований [1].

Одновременно были выявлены различия в отношении молодежи к развитию – для курсантов саморазвитие является абсолютно значимой ценностью, студенты же показали к этой ценности индифферентное отношение. Можно предположить, что такой результат является итогом целенаправленной воспитательной работы с курсантами как преподавателей, так курсовых офицеров и кураторов, институт которых сильно развит в ведомственных образовательных организациях. Интерес также вызывает отношение студенческой молодежи к творчеству – она относится к ней нейтрально, в то время как для курсантов занятие творческой деятельностью абсолютно незначимо. Данный факт требует дальнейшего изучения.

Абсолютно важными инструментальными ценностями для молодежи – представителей различных образовательных сред являются традиционные – образованность, воспитанность, честность, умение контролировать себя. Однако и здесь были выявлены различия – независимость абсолютно незначима для курсантов, но представляется очень значимой для студентов. Вероятно, такой результат является следствием специфики образовательной курсантской среды и свойственной ей субординации, соподчинения, зависимости курсантов от коллектива, в то время как студенты более независимы друг от друга. Можно также констатировать, что современная молодежь достаточно эгоистична и прагматична – счастье других людей отнесено обеими группами к категории абсолютно незначимых ценностей, в то время как финансовое благополучие оценивается ими как абсолютно значимая ценность.

Дальнейшие перспективы исследования авторов видятся в изучении ценностных ориентаций курсантов старших курсов филиала, а также обучающихся в других ведомственных вузах МВД России, т.к. образовательная среда МОФ МосУ МВД России отличается от остальных ведомственных вузов тем, что местонахождение курсантов на протяжении всего

времени обучения (5 лет) ограничено курсантским общежитием и близлежащей закрытой территорией [2], в то время как в других вузах МВД России пребывание на казарменном положении предусмотрено лишь на 1-2 курсах обучения.

Перспективы дальнейшего исследования также представляют интерес в области изучения особенностей ценностных ориентаций студентов, получающих технические специальности в Тверском государственном университете.

Литература:

1. Гордеева, Е.Н. Особенности ценностных ориентаций суворовцев в условиях цифровой трансформации общества / Е.Н. Гордеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-4. – С. 85-88. – EDN JCDABG.
2. Гордеева, Е.Н. О педагогической поддержке личности сотрудников органов внутренних дел в ситуациях развития их эстетической культуры / Е.Н. Гордеева // Общественная безопасность, законность и правопорядок в III тысячелетии. – 2020. – № 6-3. – С. 106-112. – EDN TSEYLC.
3. Кант, И. Сочинения: в 6 т.: [пер. с нем.] / Иммануил Кант; [под общ. ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана]. Т.4. – Москва: Мысль, 1965. – 544 с.
4. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2019. – 582 с.
5. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Academia, 2005. – 173 с.
6. Тугаринов, В.П. Теория ценностей в марксизме / В.П. Тугаринов. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 124 с.
7. Философский энциклопедический словарь / ред. С.С. Аверинцев и др. 2-е изд. – Москва: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
8. Rokeach, M. The Nature of Human Values / M. Rokeach. – New York: Free Press, 1973. – 438 p.

Педагогика

УДК 37.022

кандидат филологических наук, доцент Грахова Светлана Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);

кандидат педагогических наук, доцент Беляева Нина Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);

преподаватель Муллахметова Алсу Дамировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ЦИФРОВЫЕ И ГРАФИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ ТЕОРИИ ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Аннотация. Современное образование нацелено на поиск оптимальных технологий, помогающих в организации процесса освоения и переработки обучающимися большого потока информации. В пределах школьного образования одна из задач педагога – научить школьников разных возрастов обрабатывать и запоминать теоретический материал с целью его применения в практической деятельности. В статье авторы актуализировали технологию применения графического инструмента mind map как эффективного в процессе работы с большим объемом информации. В постижении теории языка, для удобства анализа и систематизации лингвистического материала, для усвоения разных видов языковых разборов, при выполнении творческих и проектных работ mind map может стать незаменимым помощником для педагога и обучающихся. Цифровые технологии позволяют под новым углом взглянуть на применение ментальных карт в учебной деятельности. В работе представлен обзор цифрового инструментария, с помощью которого можно выстраивать mind map разной сложности и содержательной наполненности. Описаны правила и технологии составления ментальных карт.

Ключевые слова: цифровые технологии, графический инструмент, цифровой инструмент, теория языка, методика.

Annotation. Modern education is aimed at finding optimal technologies that help in organizing the process of assimilation and processing by students of a large flow of information. Within school education, one of the tasks of a teacher is to teach schoolchildren of different ages to process and memorize theoretical material in order to apply it in practice. In the article, the authors updated the technology of using the mind map graphical tool as effective in the process of working with a large amount of information. In comprehending the theory of language, for the convenience of analyzing and systematizing linguistic material, for mastering different types of language analysis, when performing creative and design work, the mind map can become an indispensable tool for the teacher and students. Digital technologies allow us to look at the use of mental maps in educational activities from a new angle. The paper presents an overview of digital tools with which you can build a mind map of varying complexity and content. The rules and technology for compiling mental maps are described.

Key words: digital technologies, graphic tool, digital tool, language theory, methodology.

Введение. Современное образование нацелено на поиск оптимальных технологий, помогающих в организации процесса освоения и переработки обучающимися большого потока информации. В пределах школьного образования одна из задач педагога – научить школьников разных возрастов обрабатывать и запоминать теоретический материал с целью его применения в практической деятельности. В предыдущих работах уже затрагивали тему работы с информацией, работы с текстовыми материалами в школе [3, 4]. В данной статье внимание исследователей сосредоточено на технологии применения mind map в изучении теории языка. Кроме того, описывается цифровой инструментарий, помогающий в создании графических наглядностей в постижении языковой теории.

Под «mind map» будем понимать «аналитический инструмент, который используют, если необходимо найти максимально эффективное решение задачи» [1]. Это графический инструмент, с помощью которого возможно «генерировать идеи, готовиться к презентациям, организовывать и проводить различные мероприятия, конспектировать лекции, запоминать большие объемы информации, планировать рабочий день, ход работы над проектом или свободное время и многое, многое другое» [1]. Данную карту впервые представил Тони Бьюзен в конце 1960-х – 1970-х годов. Он являлся британским психологом, тщательно изучавшим особенности восприятия человеком информации. По его мнению, человеческий мозг обладает невероятными возможностями, воспринимающими графический материал. Поэтому именно информацию, представленную в структурированном виде, человек способен запомнить быстрее и лучше всего [1].

Изложение основного материала статьи. Обзор цифрового инструментария создания mind map позволил выделить следующие сервисы и конструкторы: Mindomo, MindMeister, Coggle, Diagrams, XMind, MindManager, Simple Mind, Orbit mind и др. Возможности:

- индивидуализация фона и дизайна карт (можно использовать встроенные темы или редактировать элементы самостоятельно);
- добавление гиперссылок, изображений, символов, аудиозаписей и видео;
- проработка диаграмм связей, причинно-следственных блоков, схем, опорных сигналов.

Приведем примеры:

1) Xmind – простой в использовании сервис. Структурировать информацию легко и быстро за счет логики сервиса: от центральной темы к подтемам. Простые схемы можно создавать непосредственно в браузере. Однако нет возможности совместного редактирования. Эта функция была бы кстати при совместной работе в классе.

2) Mindomo простой в использовании, но функциональный сервис. С 2007 года им пользуются более 4 млн. пользователей. Выделяем его, как удобный в применении онлайн, непосредственно на уроке.

3) MindMeister – сервис, предлагающий весь необходимый функционал для написания заметок, мозгового штурма, планирования, генерации идей и создания базы знаний.

4) Coggle – простой и понятный сервис. Позволяет не только выстраивать последовательные связи (от общего к частному), но и создавать петли, креативные схемы. При составлении ментальной карты можно задать несколько центральных элементов, что приводит к сложной схеме. Однако данный сервис, кроме прочего, позволяет строить диаграммы и схемы; в процессе работы можно управлять стилем линий, регулировать выравнивание текста, управлять галереями шаблонов и иконок.

5) MindManager имеет свои плюсы: можно добавлять иконки, форматировать текст. Открыт доступ к шаблонам карт.

6) Ауоа отличается ярким дизайном. Много функций. Процесс построения карты превращается в настоящее творчество.

Цифровые инструменты предоставляют возможность создавать простые и сложные схемы, использовать готовые шаблоны или «рисовать» с нуля. Так, Diagrams – мощный инструмент для создания различных диаграмм, схем и карт. Изначально сервис предлагает выбрать один из шаблонов (для ментальных карт лучше всего подойдет раздел “Maps”), однако можно выбор сделать и в пользу самостоятельной разработки, с чистого листа.

Использование mind map на уроках русского и иностранных языков имеет свою специфику (подробнее об изучении языковых разделов можно познакомиться в научно-методических работах Е.Р. Глушенко [2], М.А. Мошкиной [6], Е.И. Красиловой [5], О.В. Ковалевой [5], Е.Ю. Никитиной [7], Е.В. Шемяковой [7] и др.). Ученики изучают правила и определения русского языка, которые представляются в виде текста. Mind map позволяет структурировать «сплошной» текст и представить информацию ярко и наглядно. Подобный подход к изучению теории увлекает учеников и помогает им освоить материал в процессе создания карты.

Mind map на уроках изучения языка в школе имеет ряд свойств: наглядность, привлекательность, запоминаемость, своевременность, творчество. На учебных занятиях данная графическая технология обработки и запоминания информации помогает решать информационно-коммуникативные, рефлексивные и познавательные задачи. Благодаря применению mind map на уроках изучения языка у учителя появляется возможность научить школьников выделять ключевые слова (термины и понятия), важные составляющие определений и правил, систематизировать и группировать теоретический материал с дальнейшим пересказом или применением в практической деятельности.

Из представленного выше обзора цифрового инструментария видим, что создание mind map может осуществляться не только традиционным способом (при помощи листа, цветных карандашей, маркеров и пр.), но и в электронном формате, в виде инфографики, что наиболее привлекательно для современного ученика. Благодаря использованию цифровых технологий обучающиеся приобретают навыки обработки информации с использованием ИКТ.

Mind map эффективен на уроках изучения нового материала (создается «стартовая» карта, которая может дополняться в контексте дальнейшего изучения темы и расширения лингвистических знаний); на уроках-практикумах целесообразен как на этапе первичного, так и вторичного закрепления изученного теоретического материала и практических действий; на обзорных уроках по теории языка помогает актуализировать знания и воспроизвести алгоритмы языковых разборов. На уроках обучения написанию сочинений, в проектной деятельности mind map могут выполнять роль плана (как простого, так и осложненного), помогать в систематизации иллюстративного, цитатного материала, в структурировании хода исследования, при подготовке презентаций. Заметим, что mind map может стать и целевым продуктом в проекте.

В процесс обучения составлению mind map педагог непременно учитывает ряд правил:

1) Mind map должен охватывать весь материал, который необходимо уяснить в процессе изучения той или иной темы.

2) Материал, представленный в картах, должен иметь структурно-смысловое единство. Оно должно соблюдаться как в самостоятельной работе, так и на уроках в классе.

3) При составлении mind map должна соблюдаться логическая последовательность.

4) Все элементы, связи, структура и размеры mind map должны быть правильно организованы для лучшего изучения и запоминания.

5) Основная часть mind map должна быть подробной, с некоторым количеством дополнений в виде изображений.

6) Завершенность mind map – идея должна быть прослежена, раскрыта, цель, которую ставили в начале разработки ментальной карты, достигнута.

7) Соответствие mind map принципам наглядности: разные цветовые решения; линии, сигналы; небольшие рисунки, символы и пр.

Алгоритм составления и оформление mind map.

1) Определить ключевое понятие. Написать его в центре листа. Выделить начертанием или цветом.

2) Определить, сколько ответвлений от центрального понятия необходимо (зависит от изучаемой темы и лингвистических особенностей понятия).

3) Каждую ветвь расположить по часовой стрелке, выбрать для каждой свой цвет, обозначить ключевым словом (например, при обобщении знаний об имени существительном, можно выделить три ключевые ветви: грамматическое значение, морфологические признаки, синтаксические признаки). От ключевых, соответствующим основной линии цветом выделить дополнительные ветви (например: грамматическое значение имени существительного – ветви «значение предмета», «вопросы», «группы»; морфологические признаки – ветви «род», «число», «падеж», «склонение»; синтаксические признаки – «подлежащее», «дополнение»...).

4) При необходимости отражать связи между понятиями. Если одно понятие вытекает из другого отражать линиями, различающимися по толщине и способу начертания.

5) Использовать цветовые ассоциации (например, «Важно!» или «Запомнить!» – красный цвет; ветвь алгоритма действий – зеленым цветом и т.д.).

6) Писать разборчиво.

7) Применять иллюстрации, символику и пр.

Как видим, создание mind map – это не только аналитическая деятельность, но и творческая.

Выводы. Подводя итоги, отметим, что главное достоинство mind map – универсальность, простота в технологии построения и доступность в исполнении обучающимися школ. Это эффективный инструмент визуализации информации, позволяющий структурировать, декомпозировать, обработать и зафиксировать достаточно сложную языковую теорию. Применение mind map возможно на разных этапах усвоения теории языка: обобщения и актуализации знаний, получения новых знаний, включения новых понятий в имеющийся арсенал знаний, в построении алгоритма языковых разборов, в работе с текстами (от анализа до сочинений), в проектной деятельности (от цели – к последовательности действий – до продукта деятельности). Цифровые инструменты составления mind map превращают учебный процесс в настоящее творчество, вовлекают в сотворчество и позволяют ученикам овладеть новыми навыками владения ИКТ.

Литература:

1. Бьюзен, Т. Интеллект-карты: полное руководство по мощному инструменту мышления / Т. Бьюзен; перевод с английского Юлии Константиновой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 199 с. – URL: https://umity.in.ua/wp-content/uploads/2019/07/Byuzen_Intellekt-karty.pdf (дата обращения: 30.01.2022).

2. Глушенко, Е.Р. Применение ментальных карт при изучении лексики / Е.Р. Глушенко // Modern Science. – 2019. – № 12-1. – С. 488-489

3. Грахова, С.И. Цифровые технологии в практике интерпретации текста в школе / С.И. Грахова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 78. – Ч. 1. – С. 94-97

4. Гроц, Е.И. Mind map как прием фиксации и запоминания учебного материала на уроках русского языка в начальной школе / Е.И. Гроц, С.И. Грахова // Глобальные проблемы научной цивилизации, пути совершенствования: материалы XV Международной научно-практической конференции (28 февраля 2022г в 2-х ч. Ч-1. – г. Ставрополь: ООО «Ставропольское изд-во «Параграф», 2022. – С. 128-133

5. Красилова, И.Е. Применение ментальных карт для формирования лексических навыков на уроках английского языка в начальных классах / И.Е. Красилова, О.В. Ковалева // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – № 2. – 2021. – С. 20-26. – URL: <https://vestnik.ggtu.ru/wp-content/uploads/2021/07/Вестник-№2-за-2021.pdf> (дата обращения: 30.01.2023)

6. Мошкина, М.А. Интеллект-карта как эффективный инструмент работы с информацией на уроках русского языка и литературы / М.А. Мошкина. – 2017. – № 9-2(21). – С. 90-92

7. Никитина, Е.Ю. Ментальные карты как средство формирования языковой компетенции у учащихся начальных классов: самоучитель для высших и средних специальных учебных заведений / Е.Ю. Никитина, Е.В. Шемякова. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 59 с. – URL: <http://elibrary.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/13049/Никитина%20Е.Ю.%20Ментальные%20карты.%20Самоучитель.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 30.01.2023)

Педагогика

УДК 376.1

кандидат филологических наук, доцент Грахова Светлана Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);

кандидат психологических наук, доцент Захарова Ирина Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВОГО СИМУЛЯТОРА В ПОДГОТОВКУ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Авторы работы обращаются к актуальной проблеме – применению цифровых технологий в образовании. Цифровой симулятор педагогической деятельности представляет собой симуляционную среду, представляющую урок, на котором присутствует обучающийся с ОВЗ (нарушение речи). Студент (бакалавр, магистрант) в роли виртуального учителя сценирует урок и проходит все этапы организации учебной деятельности в классе. Критерии оценки работы виртуального учителя в симуляционной среде разработаны авторами проекта в соответствии с требованиями деятельностного подхода к планированию и проведению учебного занятия. Апробация цифрового средства и его внедрение в образовательный процесс вуза при подготовке будущих педагогов позволяет не просто повысить качество методической подготовки будущего учителя, но и изменяет сам процесс его подготовки. Цифровой симулятор педагогической деятельности является не просто виртуальным тренажером для формирования навыка (трудового действия), но и диагностическим инструментарием, позволяющим выстроить индивидуальную траекторию профессионального развития бакалавра.

Ключевые слова: цифровой симулятор педагогической деятельности; цифровые учебные тренажеры; будущие педагоги; особые образовательные потребности; обучающийся с ОВЗ; профессиональные умения.

Annotation. The authors of the work address an urgent problem – the use of digital technologies in education. A digital simulator of pedagogical activity is a simulation environment that represents a lesson attended by a student with disabilities (speech impairment). A student (bachelor, master) in the role of a virtual teacher stages a lesson and goes through all the stages of organizing educational activities in the classroom. The criteria for evaluating the work of a virtual teacher in a simulation environment were developed by the authors of the project in accordance with the requirements of an activity-based approach to planning and conducting a training session. The approbation of the digital tool and its introduction into the educational process of the university in the preparation of future teachers allows not only to improve the quality of methodological training of the future teacher, but also changes the process of his preparation. The digital simulator of pedagogical activity is not just a virtual simulator for the formation of a skill (labor action), but also a diagnostic tool that allows you to build an individual trajectory of professional development of a bachelor.

Key words: digital simulator of pedagogical activity; digital training simulators; future teachers; special educational needs; student with disabilities; professional skills.

Исследование выполнено по проекту «Формирование профессиональных умений будущих педагогов для работы с обучающимися с ОВЗ (лица с нарушениями речи) с применением Цифрового симулятора педагогической деятельности» в рамках Соглашения о предоставлении субсидии из федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных задания между Министерством просвещения Российской Федерации и ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»

Введение. В настоящее время в педагогических вузах все большую актуальность приобретает проблема подготовки будущих педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В Набережночелнинском государственном педагогическом университете (далее – ФГБОУ ВО «НГПУ») ведется разработка Цифрового симулятора педагогической деятельности (далее – Цифровой симулятор или Симулятор), где в виртуальном пространстве студент сможет отточить практику организации и ведения учебных занятий, на котором присутствует обучающийся с ОВЗ (нарушение речи). Группа исследователей решает задачу «моделирования профессиональной деятельности педагога с учетом российских стандартов образования и применения деятельностных технологий обучения, направленных на достижение предметных и метапредметных результатов всех обучающихся, независимо от особых образовательных потребностей» [2, С. 60]. Особое внимание уделяется разработке модели урока с обучающимся с ОВЗ. Основная задача, которую решали исследователи, это создание виртуальной модели урока, релевантной по основным показателям реальному уроку. В процессе проектирования урока для Цифрового симулятора большое внимание уделялось вопросу возможности формирования и совершенствования у будущих педагогов комплекса профессионально-педагогических умений: методических, аналитических, интерпретационных, прогностических и других. Важной составляющей виртуального урока является соответствие критериев оценки сформированности профессиональных компетенций у пользователя Симулятора требованиям ФГОС ООО [8] и Профессиональному стандарту педагога [7].

Проект урока для обучающихся с ОВЗ разрабатывался группой экспертов – учителями математики высшей квалификационной категории общеобразовательных школ и гимназий г. Набережные Челны, методистами кафедры математики, физики и методик их преподавания ФГБОУ ВО «НГПУ», специалистами-практиками в области работы с обучающимися с ОВЗ, программистами, методологами, владеющими деятельностными технологиями обучения [2-4]. На данный момент в Цифровой симулятор заложены сценарии учебных занятий в соответствии с ФГОС ООО (для 5-го класса). Отметим, что в базу Симулятора заложены требования уже обновленных ФГОС, вступивших в силу с 1 сентября 2022 г. [8]; предусмотрена возможность обновления модели виртуального урока, – все это значительно повышает актуальность данной разработки. Кроме того, виртуальный урок в Симуляторе является моделью реальных уроков математики в 5-м классе: в нем «заложены вариативные сценарии уроков, проведенных учителями разных квалификационных категорий с разным опытом педагогической деятельности. Вариативность методических ошибок позволяет определить у студентов уровень сформированности профессиональных умений и навыков ведения урока с позиции деятельностных технологий» [2, С. 60] в соответствии с ФГОС ООО [8].

Изложение основного материала статьи. Исследования Высшей школы экономики, Центра стратегических разработок [1], ПАО «Ростелеком» [6] установили, что для сферы образования ведущими стали нейротехнологии, искусственный интеллект, облачные, мобильные технологии, Big Data, технологии дополненной реальности и др. К ключевым сквозным технологиям, прочно обосновавшимся в сфере образования, относится геймификация. Под геймификацией образования подразумевается разработка, апробация и внедрение в учебный процесс обучающих цифровых дидактических материалов: интерактивных игр, тренажеров, симуляторов, виртуальных экскурсий – всего того, что позволяет педагогу обеспечить высокую степень вовлечения обучающихся в учебный процесс. Гибкость применения цифровых продуктов наблюдается и в образовательном процессе школы, и вузовском обучении. Внедрение технологии геймификации в подготовку будущих педагогов позволяет осуществлению перехода к новым формам усвоения студентами педвузов современных практик преподавания, методов, приемов, инструментов (в т.ч. цифровых). Студенты учатся разрабатывать цифровые учебные продукты: проектировать «цифровые уроки»; видеолекции с элементами тренинга и проверки освоения знаний, овладения умениями и навыками; осваивают учебную анимацию; разрабатывают учебные тренажеры, цифровые учебно-методические комплексы.

Современные образовательные симуляторы ориентированы на геймификацию. Обучение на симуляторе может быть построено как испытание, а испытание – как игра: например, студент «примеряет» на себя роль учителя и проводит урок в виртуальном классе. Так, у обучающихся вузов появляется возможность до выхода на педагогическую практику в образовательные учреждения закрепить профессиональные умения действовать в условиях неопределенности – симулятор становится виртуальной «лабораторией» для принятия педагогических и методических решений.

Симуляции условно можно разделить на ситуационные и формирующие компетенции. Цифровой симулятор педагогической деятельности скорее отнесем к синтетическим симуляциям, где через определенные ситуации оттачиваются педагогические и методические компетенции будущих учителей.

Из опыта внедрения Цифрового симулятора в практику подготовки будущих учителей было отмечено, что до работы в виртуальном классе целесообразно студентам отточить педагогические умения и навыки на цифровых учебных тренажерах [2, С. 61], основные режимы которых – демонстрационный (иллюстративный); тренировочный; оценочный. Симулятор – как комплекс – позволяет отработать ситуацию «на уроке», что называется, целостно, в режиме, приближенном к реальному. Подробно о практике внедрения Цифрового симулятора в образовательный процесс изложили в статье «Практика применения цифровых средств в подготовке будущих педагогов для работы с детьми с ОВЗ» [2, С. 61-62].

После завершения работы обучающийся имеет возможность осуществить рефлексию, провести анализ допущенных ошибок (в конце программы открывается рефлексивное диалоговое окно), и, при необходимости, повторить симуляцию с учетом предыдущих результатов работы, или же выбрать новый режим для прохождения повторного испытания на Симуляторе. Оценка уровня сформированности профессиональных знаний, умений и навыков происходит по 100-бальной шкале в соответствии с балльно-рейтинговой системой оценки в вузе.

В предлагаемой модели виртуального урока в Симуляторе основная задача, которую решает будущий учитель математики – это организация и проведение урока с обучающимся с ОВЗ (ученик с нарушением речи и сохранным интеллектом). При проектировании данной модели разработчиками были предусмотрены методические затруднения для будущего педагога при организации учебной деятельности обучающегося с ОВЗ. Модель взаимодействия учителя с обучающимся с ОВЗ конструировалась на основе анализа видеоматериалов реальных уроков по заданной теме (было отснято более 30-ти уроков практикующих учителей на базовой площадке).

Важно отметить, что в симуляторе оцениваются знания, умения и навыки обучающихся педагогического вуза в соответствии с ФГОС ВО (№ 125 от 22.02.2018), а именно компоненты следующих компетенций: ОПК-2.1; ОПК-2.2; ОПК-2.3; ОПК-3.1; ОПК-3.2; ОПК-5.1; ОПК-5.3; ОПК-6.1; ОПК-6.2. Приведем содержательную формулировку проверяемых (и формируемых) компетенций: знание целевых компонентов (предметных и УУД) в соответствии с

требованиями ФГОС ООО на этапе планирования учебного занятия, выбор дидактических средств и форм организации деятельности обучающихся, включая учет образовательных потребностей ребенка с ОВЗ. Умение постановки учебной задачи, организации этапов работы над задачей в соответствии с целью урока; умение выбрать методы и приемы учебной деятельности школьников в соответствии с требованиями деятельностного подхода и особенностями детей с ОВЗ (нарушение речи); владение методами и формами контроля образовательных результатов, а также навык обобщения и рефлексии способа решения учебной задачи при подведении итогов работы на Цифровом симуляторе.

Разработчики решали и такую задачу, как создание индивидуального пути овладения методикой и технологией работы с обучающимися, в том числе с ОВЗ. При работе над ситуациями, заложенными в Симуляторе, студент имеет возможность отточить навыки рационального проектирования самоорганизации и саморазвития, прогнозировать результаты самостоятельного профессионального роста с учетом личностных ценностных установок. Возможность построения индивидуальной траектории формирования методического навыка у будущих педагогов обеспечивается тем, что все попытки прохождения Симулятора сохраняются. Следовательно, студент и его наставник могут предметно анализировать допущенные ошибки в ходе проведения виртуального урока и адресно формулировать методические рекомендации по совершенствованию профессионального навыка планирования и проведения урока.

Особенно следует отметить, что симуляционная среда «не подсказывает» правильных-неправильных ответов. Пользователю приходится принимать педагогические решения в ходе урока из нескольких предложенных опций. Программистами методом комбинаторики подсчитано, что предлагаемая модель содержит более 120 вариантов проведения урока, то есть вариативность проведения урока позволяет студенту многократно, но с разным успехом работать на Симуляторе. Будущий педагог вынужден сначала понять теоретические принципы деятельностного построения урока, учесть психолого-педагогические особенности ребенка с ОВЗ при включении его в парную или фронтальную работу на уроке, и только потом принимать педагогические решения в Симуляторе.

В вузе (ФГБОУ ВО «НГПУ») для подготовки будущих педагогов данная разработка применяется в системе «теория – Симулятор – педагогическая практика – Симулятор». Такая система применения цифровых средств подготовки будущих учителей в связке с реальной практикой показывает положительную динамику формирования профессиональных компетенций, что доказывается статистическими показателями (получены значимые различия в уровне сформированности ОПК при $p \leq 0,05$).

Цифровой симулятор педагогической деятельности отвечает запросам современной педагогики: разработчикам удалось спроектировать симуляцию деятельности на уроках с учетом системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов к обучению и развитию школьников с ОВЗ. Системно-деятельностный подход реализован в концепте: знания, умения, навыки → процесс их получения. В аспекте данного концепта основное внимание разработчиков уделено технологиям (в т.ч. коррекционно-развивающим), которые помогают реализовать личностно-ориентированный подход к обучению. В случае обучения детей с ОВЗ мы понимаем под технологией «процесс планирования деятельности учителя и учеников в виде последовательно осуществляемых операций, приводящих к достижению определенных целей» [5, С. 49]. Так, в Симуляторе заложены следующие педагогические процессы, позволяющие включить детей с ОВЗ в продуктивную учебную деятельность: учитель – ученики + учет индивидуально-типологических особенностей; ученик – ученик (с учетом индивидуально-типологических особенностей детей с ОВЗ).

Кроме того, при разработке цифровых контентов и их внедрения в процесс подготовки будущих педагогов учитывались следующие методические принципы:

1. Будущему педагогу при подготовке к уроку необходимо осознавать причины испытываемых школьниками трудностей в учении и, исходя из этого, подбирать методику и технологии достижения результатов в процессе учебной деятельности.
2. Учитывать индивидуальные особенности школьников с ОВЗ и уметь подбирать методы и приемы работы как с классом в целом, так и индивидуально с обучающимся в процессе ведения виртуального урока.
3. Предъявлять учебный материал поэтапно, с соблюдением логической последовательности: на первом этапе – изучение теоретических и методических основ проектирования и проведения урока с обучающимся с ОВЗ. На втором этапе – работа на Симуляторе с последующим анализом результатов с методистом. На третьем этапе – включение работы на Симуляторе в систему педагогической практики.
4. В процессе обучения давать возможность студентам проявлять самостоятельность (что станет дополнительной мотивацией к достижению успеха) и возможность повторения опыта с целью рефлексии индивидуальной траектории формирования профессиональных умений.

Выводы. Таким образом, во-первых, применение учебных интерактивных тренажеров и Цифрового симулятора педагогической деятельности в процессе обучения студентов коррекционно-развивающим методикам и технологиям работы с детьми с ОВЗ направлено на развитие умений: постановки целей и решения задач обучения школьников с ОВЗ; реализации частно-методических аспектов обучения; выбора и применения методов и приемов обучения, сообразных образовательным потребностям детей с ОВЗ; целесообразного применения учебного материала.

Во-вторых, применение Цифрового симулятора педагогической деятельности в подготовке будущих педагогов позволяет повысить как скорость приобретения методических умений при планировании и проведении учебного занятия, так и качество проведения учебного занятия с обучающимся с ОВЗ.

Литература:

1. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики [Электронный ресурс]. – URL: file:///C:/Users/Светлана/Documents/Светлана/ПУБЛИКАЦИИ%20в%20НГПУ/ПОСОБИЯ/2023/Для%20сборника/elibrary_44026132_58410928.pdf (дата обращения: 03.02.2023).
2. Захарова, И.М. Практика применения цифровых средств в подготовке будущих педагогов для работы с детьми с ОВЗ / И.М. Захарова, С.И. Грахова // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 77. – Ч. 3. – С. 60-62
3. Захарова, И.М. Цифровой симулятор педагогической деятельности как средство развития профессиональных умений будущих учителей / И.М. Захарова, С.И. Грахова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета: IX Международный открытый педагогический Форум «Образование: реалии и перспективы». – №2(31). – 2021. – С. 208-210
4. Захарова, И.М. Цифровой симулятор педагогической деятельности: из опыта разработки и внедрения в образовательный процесс / И.М. Захарова, С.И. Грахова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. Спецвыпуск: Инновационная парадигма развития современной педагогики в честь 85-летия Кызылординского университета имени Коркыт Атаи: материалы международной научно-практической онлайн-

конференции (3 февраля 2022 года, г. Кызылорда, Набережные Челны). – Набережные Челны. – № 1(36). – 2022. – С. 153-156

5. Мисаренко, Г.Г. Суть коррекционно-развивающих технологий и их место в методике обучения русскому языку / Г.Г. Мисаренко // Методика преподавания русского языка с коррекционно-развивающими технологиями. – М.: Юрайт, 2016. – 337 с.

6. Мониторинг глобальных трендов цифровизации, Центр стратегических инноваций ПАО «Ростелеком», 2018 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.company.rt.ru/projects/digital_trends/2018.pdf (дата обращения: 03.02.2023).

7. Профессиональный стандарт. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56809182/> (дата обращения: 03.02.2023).

8. ФГОС ООО. [Электронный ресурс]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 03.02.2023).

Педагогика

УДК 37.03

аспирант Гришина Инна Сергеевна

Северо-Кавказский социальный институт (г. Ставрополь)

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ И СОЦИАЛЬНО РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОЛЬКЛОРА

Аннотация. В статье представлен анализ педагогического потенциала фольклора с точки зрения философских воззрений. Автор рассматривает фольклор как средство передачи народной мудрости и социального опыта. Определены и охарактеризованы функции фольклора: воспитательная, эстетическая, познавательная. Обоснован междисциплинарный подход в использовании материалов фольклора в воспитании учащихся.

Ключевые слова: фольклор, воспитание, социальное развитие, социальный опыт, функции фольклора, воспитание культуры.

Annotation. The article presents an analysis of the pedagogical potential of folklore from the point of view of philosophical views. The author considers folklore as a means of transmitting folk wisdom and social experience. The functions of folklore are defined and characterized: educational, aesthetic, cognitive. An interdisciplinary approach to the use of folklore materials in the education of students is substantiated.

Key words: folklore, education, social development, social experience, functions of folklore, education of culture.

Введение. Несмотря на наполнение мира новыми технологиями, немаловажным остается вопрос о сохранении традиций, народной культуры. Нравственное воспитание молодого поколения базируется на народном фольклоре, на народной педагогике, на сохранении обрядов, традиций, обычаев. Педагоги (Ю.А. Ветчинкина, Ф.Б. Саутиева, Г.Ж. Фахрутдинова и др.) отмечают безграничный потенциал фольклора. В настоящее время педагогами в процессе воспитания эффективно используются забытые традиции народа, народный опыт. Ф. Б. Саутиева [8, С. 215-216] отмечает, что формированию и развитию личности способствует обращение к народным традициям, народному творчеству, фольклору.

В педагогической среде, в последнее время активно проявляется интерес к фольклору, к древним платам культуры, народным традициям, как неисчерпаемому средству воспитания. Как отмечает О.О. Петрашко [4, С. 37] фольклор, как особый жанр культуры, тесно связан с мудростью и духовностью народа, выступает непрерывным транслятором передачи национальной культуры молодому поколению. Фольклор, как устное народное творчество, передавая красоту и самобытность народа, пробуждает в человеке чувства принадлежности, сопричастности.

Фольклорное разнообразие (песни, сказки и т.д.) являются основой народной педагогики. В фольклорных произведениях представляется некий объем информации, что помогает лучше понимать окружающую действительность, формируя при этом определенный опыт.

В связи с чем, изучения воспитательного и социально развивающего потенциала фольклора является актуальным в современной науке.

Цель исследования – определить педагогический потенциал фольклора в воспитании и развитии личности.

Задачи научной статьи: 1) рассмотреть философский аспект изучения фольклора; 2) выявить и описать функции фольклора; 3) определить элементы воспитательного потенциала фольклора.

Методы исследования: анализ и систематизация научной психолого-педагогической и философской литературы, синтез понятий и определений, обобщение.

Теоретическая база исследования: публикации по изучению воспитательного потенциала фольклора (Г.И. Батурина, И.Б. Журавель, О.О. Петрашко, Т. Сергеева, Е.Н. Семькина, С.И. Тарасова, Ф.Б. Саутиева, К.Д. Ушинский и др.); научные работы воспитанию нравственных качеств (С.С. Кашанова, Е.А. Каминская и др.).

Практическая значимость статьи определяется выявлением и описанием функций фольклора в процессе воспитания и социализации личности учащегося, определении педагогического потенциала фольклора.

Изложение основного материала статьи. О положительном влиянии фольклорных произведений на формирование социально-личностного опыта позволяют судить педагогические исследования, основанные на эмпирической базе, полученной в результате взаимодействия педагогов с обучающимися. В этом смысле, следует констатировать наличие обширной литературы, посвящённой данному вопросу. Например, один из основоположников научной педагогики К. Д. Ушинский [9] видел в народной культуре самый первый институт воспитания: «воспитание, говорил он, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа», а народные сказки, былины – отражение народной педагогики.

Определим отличительные признаки фольклора от иной литературы и художественных произведений. В таблице 1 определены характерные отличительные черты фольклора и литературы.

Характерные особенности фольклора и литературы

Фольклор	Литература
Автор – народ, нет персонального создателя, произведение может постоянно обновляться, в зависимости от рассказчика.	Автор – конкретный писатель (поэт), определенное лицо, произведение не меняется.
Возникло и развивается как устное творчество, искусство устного слова.	Возникло и развивается с письменностью, искусство письменного слова.
Существуют множество вариантов.	Имеет только один вариант, написанный автором.
Предполагает непосредственный контакт рассказчика со слушателем.	Контакт с читателем опосредованный.

Среди исследований, создавших теоретико-методологическую основу для последующего изучения и применения фольклорных произведений в воспитании учащихся, следует указать на труды советских ученых: Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина.

Опорными тезисами, задавшими движение педагогическому поиску в отечественной и зарубежной науке, можно выделить утверждение о прямой зависимости развития высших психических функций у ребенка от определенной социокультурной среды. Введение таких понятий как «индивидуальное развитие», «социальная ситуация развития», «развитие из обучения», позволило создать отдельное направление в психологии и педагогике, сосредоточивших свои усилия на конкретных методах обретения детьми положительного социального опыта, при этом, большое внимание уделяется на стимулировании творческого, конструктивного начала, сохранении индивидуальности – архитектуру личности.

Все современные труды, связанные с фольклором, функциями и практическим её применением, отталкиваются от монументальных работ Э. Тейлора – основателя эволюционистской теории культуры, который обозначил и применил новые методы в изучении народного творчества, свел в единое целое процесс становления общества. Среди других произведений, заложивших фундамент в изучении народного творчества, значатся труды М. Мюллера, Дж. Фрзера, Л. Леви-Брюля, К. Леви-Стросса, З. Фрейда, К. Юнга. Их поиски способствовали не только созданию отдельных направлений в науке, но и открытию специальной методологии, благодаря которой удалось открыть закономерность в развитии сходных традиций и отношений различных культур, языка символов, осуществить революцию в понимании вопроса сознания.

Важным моментом в эволюции изучения фольклора, является междисциплинарность его изучения. А.Ф. Лосев создал принципиально новый подход, основанный не на противопоставлении культур, а на их интеграции. Междисциплинарный подход радикально изменил фокус видения фольклора и культурного наследия прошлого. Народный фольклор – это не архаичные формы народного творчества, а сама жизнь, что позволяет находить в них универсальные «формулы» человеческого бытия, получать на этом основании опыт в условиях нового времени.

Большой вклад в «собирачество» фольклорных произведений внес А.Н. Афанасьев, который написал множество научных работ по славянскому фольклору. Не менее значительным выступают исследования Е.М. Мелетинского, внесшего свой вклад в развитие фольклора, в частности изучение сказок и мифов.

Весьма широк список научных трудов, исследований советских историков, филологов, лингвистов. Среди них работы Н.М. Ведерниковой, Э.В. Померанцевой. Сегодня фольклорные произведения по-прежнему выступают наиболее интересным объектом для изучения. Философские основания фольклора рассматриваются в статьях Т. Лешкевич, А. Тихонова, Л. Рябовой и др.

Интерес философии к народному творчеству был опосредованным. Как мы знаем, свое отношение к мифу и мифологии высказывали в свое время античные мыслители, но для науки данная оценка несет исключительно исторический интерес. Одной из первых работ, содержащих научную интерпретацию фольклора как источника человеческого культуры, выступает произведение Дж. Вико. До появления труда «Основание науки об общей природе нации», английский философ Ф. Бекон написал трактат «Мудрости древних», в котором подчеркнул, что фольклор, по своей сути это философия. Язык народа, согласно автору, представлял собой совокупность аллегорий и символов, хранящих в себе нравственные сентенции и представления о мире. Таким образом, мы видим постепенное изменение вектора научных интересов и перемещение их в плоскость социально-философской тематики.

В период немецкой классической философии, тема фольклора поднималась в контексте общих историко-философских, социально-философских и философско-исторических исследований. Особое внимание в этом смысле заслуживают сочинения Ф. Шеллинга и Г. Гегеля [3, 10].

Одной из известных работ по изучению мифологии этого времени становится «Философия символических форм» Э. Кассирера. Немецкий мыслитель рассмотрел формы духовной культуры как самостоятельные образования. Он заявил о необходимости отдельного и целенаправленного изучения фольклора и отверг традиционные и устоявшиеся подходы к наследию древних.

В русской философии фольклор выделен в качестве отдельной темы у Е. Трубецкого в произведении: «Иное царство». Мыслитель подчеркивает несколько функциональных значений фольклора, среди которых функции компенсаторная, социализирующая, мировоззренческая. Интерес к фольклору как пред-философскому материалу прослеживается в произведениях славянофилов. У И.А. Ильина также появляется небольшая работа «Духовный смысл сказки». Обращался к этому вопросу и Б.П. Вышеславцев [2, С. 15]. Особенностью философского анализа произведений фольклора, в отличие от других подходов, в том, что он касается не ее формы, а направлен на ее содержание. Довольно интересной выступает идея Б.П. Вышеславцева о фольклоре, как «хитрой науке», поднимающей на поверхность все недостатки социальной жизни.

Опираясь на философские основания фольклора, как элемента воспитания культуры и развития личности, можно отметить, что для фольклора, как особого вида мировоззрения характерно: целостность и обобщенность взглядов на мир, обращение к народным истокам, интеграция объективного и субъективного восприятия мира, доминирование эмоционально-образных структур, присутствие мифических и фантастических элементов.

Все вышеизложенное позволяет нам вделать вывод, что фольклор выполняет ряд функций: воспитательную, эстетическую и познавательную.

Воспитательная функция реализуется в целенаправленном формировании качеств личности. Сказки, пословицы, поговорки, мифы и т.д. наполнены нравственным смыслом, дают понимания для человека что «хорошо», что «плохо», формируют представление о добре. С точки зрения социальной педагогики (Г.Г. Григорьева, И.А. Липский, Л.В. Мардахаев,

С.А. Расчетина), духовным ресурсом воспитания детей и молодежи выступают фольклорные произведения [1].

Эстетическая функция фольклора направлена на формирование у обучающихся художественного вкуса, представлений о народной культуре и народных традициях. Фольклорные произведения направлены на гармонизацию внутреннего мира человека, являются регуляторами его отношений с обществом и природой, ориентируют на традиционные народные ценности и фундаментальные истины.

Познавательная функция фольклора реализуется в ознакомлении обучающихся в окружающим миром, с народной культурой. Фольклор, как способ существования народной культуры, рассматривается как форма развития познавательной деятельности учащихся. На основе фольклорных произведений учащийся может моделировать структуру общественных отношений, в основе которых традиционные представления о ценностях.

При ознакомлении учащихся с фольклорными произведениями у учащихся развиваются социальные умения и навыки, способствует включению учащихся в разнообразные виды деятельности [5-7].

Таким образом, опираясь на представленные функции, выделим воспитательные потенциал фольклора, состоящий из комплекса элементов: когнитивного, ценностно-ориентирующего, креативного, эмоционального, и коммуникативного.

Когнитивный элемент – овладение знанием о народной культуре, принятие и интериоризация сущности народных традиций, принятие духовного знания, заложенного в фольклоре.

Ценностно-ориентирующий элемент направлен на принятие традиционных ценностей народа, народной культуры, на формирование системы ценностей подрастающего поколения, принятие опыта нравственного поведения в обществе.

Креативный элемент направлен на развитие творческих способностей у учащихся при ознакомлении с произведениями фольклора.

Эмоциональный элемент обеспечивает положительное восприятие персонажей народных фольклорных произведений, направлен на чувственное восприятие элементов народной культуры, формирование эмоционально положительного восприятия национальных ценностей.

Коммуникативный элемент обеспечивает формирование опыта социального взаимодействия на основе народной культуры, развивает коммуникативные умения и навыки у учащихся.

Указанные элементы характеризуют фольклор как воспитательное средство, способное оказывать влияние на различные сферы социального и личностного развития учащегося. Использование фольклора никогда не будет устаревшим, поскольку народная мудрость несет в себе сильный нравственно-ценностный потенциал, который выступает основой взаимодействия в обществе.

Выводы. В соответствии с поставленной целью и задачами данной статьи, нами сделаны ряд обобщающих выводов:

- 1) фольклор, как источник ценностных и нравственных ориентиров, широко используется в воспитании молодого поколения;
- 2) фольклор реализует воспитательную, познавательную и эстетическую функции;
- 3) фольклор обладает педагогическим потенциалом, а именно содержит ряд элементов воспитательно-развивающей направленности: когнитивный, ценностно-ориентирующий, креативный, эмоциональный, и коммуникативный.

Интерес к изучению фольклора, как средства воспитания, не будет угасать, поскольку фольклор, как элемент народной педагогики обладает мощным философско-культурным полем и оказывает эмоционально положительное влияние на воспитанников.

Литература:

1. Актуальные социально-педагогические проблемы детства современной России / Л.А. Саенко, Л.В. Суменко, М.М. Панасенкова, И.А. Горбушина; под общей научной редакцией Л.А. Саенко; Ставропольский государственный педагогический институт, Ставропольский краевой институт повышения квалификации работников образования. – Ставрополь: ООО "Мир данных", 2007. – 140 с.
2. Вышеславцев, Б.П. Русский национальный характер / Б.П. Вышеславцев // Вопросы философии. – 1995. – № 6. – С. 15-19
3. Гегель, Г.Ф. Философия религии. В 2-х томах / Г.Ф. Гегель. – М., 2007.
4. Петрашко, О.О. Использование воспитательного потенциала фольклора при работе с учащимися младших классов / О.О. Петрашко // Начальное образование. – 2020. – Т. 8, № 4. – С. 37-42
5. Саенко, Л.А. Сущность и структура воспитательного пространства / Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2020. – № 5(80). – С. 212-219
6. Саенко, Л.А. Особенности формирования социальной активности подростков в системе образования / Л.А. Саенко, Е.И. Зритнева // Kant. – 2020. – № 4(37). – С. 431-435
7. Саенко, Л.А. Развитие аналитических умений у обучающихся на разных возрастных этапах в процессе экспериментирования / Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2022. – № 4(91). – С. 260-265
8. Саутиева, Ф.Б. Воспитательный потенциал ингушского фольклора в процессе эстетического воспитания школьников / Ф.Б. Саутиева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-2. – С. 214-221
9. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Журнал для воспитания. – 1857. – № 7, 8.
10. Шеллинг, Ф. Философия мифологии. (в 2 томах). – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2013.

УДК 376

заведующий Грызлова Людмила Николаевна

Государственное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 5
комбинированного вида Невского района (г. Санкт-Петербург);

доктор психологических наук, доцент Кондратьева Светлана Юрьевна

Российский государственный педагогический

университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье кратко представлена история становления, развития, взаимозаменяемости и взаимодействия семейного и общественного воспитания в России. Описываются модели поведения родителей в процессе проведения обследования детей раннего возраста, выделенные авторами (Л.И. Аксеновой, Н.Ш. Тюриной, Е.В. Шкадаревич) на основе отношения родителей к процедуре диагностики, к ее результатам и дальнейшим прогнозам. Предлагаются к рассмотрению основные задачи семейного воспитания, отражающие возможности повышения компетентности родителей в воспитании детей раннего возраста. В помощь родителям образовательная организация может предложить, как традиционные, так и нетрадиционные формы взаимодействия с родителями детей, которые посещают дошкольную организацию. Раскрываются цель и содержание некоторых практических вариантов игр, игровых упражнений, которые родители могут использовать в домашних условиях по рекомендации педагогов конкретно для каждого ребенка с учетом возраста, индивидуальных особенностей и психолого-педагогических задач.

Ключевые слова: взаимодействие с семьей, задачи семейного воспитания, методы взаимодействия, модели поведения родителей, общественное воспитание, семейное воспитание, ранний возраст.

Annotation. The article briefly presents the history of formation, development, interchangeability and interaction of family and public education in Russia. The models of parental behavior during the examination of young children, identified by the authors (L.I. Akse nova, N.Sh. Tyurina, E.V. Shkadarevich) are described based on the attitude of parents to the diagnostic procedure, its results and further forecasts. The main tasks of family education are proposed for consideration, reflecting the possibilities of increasing the competence of parents in raising young children. To help parents, an educational organization can offer both traditional and non-traditional forms of interaction with the parents of children who attend a preschool organization. The purpose and content of some practical variants of games, game exercises that parents can use at home on the recommendation of teachers specifically for each child are revealed, taking into account age, individual characteristics and psychological and pedagogical tasks.

Key words: interaction with the family, tasks of family education, methods of interaction, models of parental behavior, social education, family education, early age.

Введение. В данной статье рассматривается исключительное значение семейного воспитания для формирования личности ребенка на этапе его раннего развития, а также раскрывается роль воспитания ребенка данной возрастной категории в лоне семьи на становление значимых черт его характера, на формирование его взглядов, поступков, отношения к окружающим малыша людям, на умение взаимодействовать со сверстниками и многое другое, без чего человек не может продуктивно находиться в социуме. Для успешности семейного воспитания ребенка раннего возраста, посещающего образовательную организацию, необходимо создать единую систему воспитания, обозначить единые цели и задачи воспитательного процесса, как в условиях домашнего воспитания, так и общественного [1, 2, 3, 4, 5, 7 и др.].

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний момент времени с уверенностью можно говорить о том, что именно в семье закладывается тот фундамент, который в последствии ляжет в основу формирования личности ребенка, от микросоциального окружения, прежде всего, зависит каким вырастит ребенок в будущем. Семья воспитывает и прививает первые нормы поведения, нравственные, волевые, социальные качества, показывает образец культуры общения с другими детьми и взрослыми, формирует представление о семье, учит выстраивать правильные взаимоотношения в этом маленьком коллективе, воспитывает чувство ответственности, сострадания, отзывчивости, именно в семье воспитываются патриотические чувства к своей Родине, чувство ответственности, уважения, благодарности и многое другое.

Именно в маленьком семейном сообществе малыш приобретает и обогащает свой жизненный опыт, учится наблюдать и делать первые еще робкие открытия, необходимые умозаключения и выводы, происходит формирование привычек и этических правил, и этот, приобретенный в детстве опыт, он сохраняет в течение всей последующей жизни. В раннем возрасте происходит закладка «фундамента» его личностных качеств, и этот возрастной период можно считать самым ответственным [2].

Следует отметить и тот значимый момент, что малыш большую часть своего активного времени проводит рядом с родителями, и это без сомнения подтверждает понимание того факта, что ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей по длительности своего воздействия на развитие и воспитание детей. Из этого следует, что и ответственность за успех воспитания подрастающего поколения в большем объеме ложится на родителей.

В федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации" подтверждается это словами о том, что именно родители для своих детей являются первыми педагогами. Они же обязаны с раннего возраста заложить основы развития личности ребенка, такие как интеллектуальные, физические и нравственные [6].

История возникновения, дальнейшего развития, взаимозаменяемости и взаимодействия общественного воспитания и воспитания в семье имеет длинный исторический путь своего развития. Во все времена самым дискуссионным вопросом был спор о приоритетности значения общественного или семейного воспитания в развитии детей и подростков. В определенные исторические периоды в зависимости от решения данного вопроса формировались соответствующие цели, приоритетные задачи, дидактические принципы, основные направления, методы и формы взаимодействия семьи с другими социальными институтами. Исходя из этого, можно сделать вывод, что целевые ориентиры и содержание семейного и общественного воспитания всегда зависят от изменений политики государства по отношению к семье. Рассмотрим некоторые примеры, раскрывающие это утверждение. В XIX в. в Своде Российских законов была представлена позиция государства к семье, как совпадающая по интересам между ними, их стиль отношений можно рассматривать как демократический: государство считало, что семейное воспитание является личным внутренним вопросом каждой семьи. Во второй половине XIX в. педагогическое сообщество вдохновилось идеей о необходимости внедрения общественного дошкольного воспитания в России. Это произошло в результате посещения ими, открывающихся в западных европейских странах различных учреждений для малышей, и изучения опыта воспитания детей в специально созданных там условиях.

Новая система воспитания малышей под названием «Детский сад», предложенная Ф. Фрëбелем стала распространяться по всему миру.

О пользе общественного воспитания высказывались многие педагоги того времени, приводя, как основные, доводы о том, что воспитание в специально созданных организациях проводится по правилам педагогической системы, дети воспитываются подготовленными взрослыми, малыши учатся взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, что поможет им гораздо проще в дальнейшем влиться в общественную жизнь, чем если бы они получали семейное воспитание, в отрыве от активной общественной жизни. Но существовала и иная точка зрения: находясь в детском саду, ребенок отрывается от семьи, что снимает в какой-то мере ответственность родителей за воспитание и образование своих детей, нивелируя таким образом и значение индивидуального развития.

До революции общественное воспитание рассматривалось как вынужденная мера. На тот момент существовали не только детские сады и ясли, но также открывались пансионаты, интернаты, школы для детей разного возраста. Для взрослых организовывались семейно-педагогические кружки, курсы, позволяющие родителям получить ответы по психолого-педагогическим вопросам образования и воспитания детей, объединения матерей и другие организации, направленные на устранение пробелов и недостатков воспитания ребенка в семье.

Долгое время приоритетным в России считалось общественное воспитание, что являлось исторической объективностью для государства, которое возрождалось после войны. В это время стране нужны были работающие люди, многие родители были вынуждены отдавать детей в детские сады. Так постепенно поколение за поколением родителей стало считать, что главная задача для них – это обеспечить надлежащее содержание ребенка дома, создать ему все благоприятные условия жизнедеятельности, а воспитывать ребенка должно государство, т.е. это удел учебно-воспитательных организаций. К сожалению, и в настоящее время, многие из родителей, не изменили этого мнения.

К вопросам воспитания ребенка в семье родители тоже относятся по-разному. У многих из них педагогические взгляды совпадают с воспитательными принципами дошкольных учреждений, такие родители с раннего возраста предъявляют требования к своему ребенку примерно совпадающие с требованиями в дошкольных учреждениях. У другой группы родителей система домашнего воспитания во многих случаях противоречит принципам государственной общеобразовательной системы. В таком случае ребенку приходится сталкиваться с противоположными требованиями, которые подчас сложно переживаются, дошкольнику трудно разобраться в этих противоречиях между взрослыми, невозможно четко определить свою жизненную позицию, выбрать того взрослого, которому можно верить в возникшей ситуации и т.п.

Для того чтобы избежать таких сложных для ребенка проблем, необходимо создать программу взаимодействия ДОО (дошкольного образовательного учреждения) и семьи с единством цели и задач, которое должно быть представлено одновременно для обеих сторон. Взаимодействие с родителями детей должно проводиться систематически и последовательно, педагогам следует структурировать такого рода работу, уточнив запросы семьи. Для того чтобы выделить основные из них, можно предложить сделать это в игровой форме, например, родители обводят на листе бумаги карандашом свою ладонь, и в каждом нарисованном пальчике пишут свои ожидания от посещения ребенком детского сада. Целесообразно предложить то же самое сделать и педагогам, а затем сравнить совпадают ли эти направления, есть ли пересекающиеся интересы, что следует скорректировать. Для систематического взаимодействия с родителями целесообразно разнообразить формат общения: это могут быть собрания, консультации, индивидуальные беседы, мастер-классы, обучающие семинары, тренинги, анкетирование и др., что позволит наиболее эффективно скоординировать воспитательно-образовательное взаимодействие с родителями детей раннего и младшего дошкольного возраста. Педагоги должны уметь помогать родителям находить наиболее эффективные пути общения с ребенком, выстраивая с малышом продуктивный диалог, учитывая его индивидуальные особенности, при необходимости совместно с родителями искать пути решения возникающих проблем, особенно это важно для молодых родителей, воспитывающих ребенка до трех лет. И родители, и педагоги должны создавать максимально комфортные в эмоциональном плане условия воспитания и образования подрастающего поколения [3, 4, 7].

При выборе формата общения с родителями, следует помнить, что наиболее продуктивной является индивидуальная форма взаимодействия (индивидуальные занятия с детьми в присутствии родителей с последующим обсуждением задач, методов, содержания, результатов занятия с необходимыми комментариями педагога; беседы; обсуждение видео материалов; разбор ситуаций и др.). Условием продуктивной работы является - соблюдение педагогического такта и гибкости.

В программе «Развитие социальных навыков детей от рождения до трех лет» (авторы Л.И. Аксенова, Н.Ш. Тюрина, Е.В. Шкадаревич) были выделены модели поведения родителей, имеющих детей раннего возраста:

– *положительная динамическая модель*. Как правило, наиболее желаемая модель для педагогов. Родители, относящиеся к данной модели поведения, отличаются, прежде всего, позитивностью и активностью включения в совместную работу с педагогическим составом ДОО в процесс психолого-педагогического воздействия, направленного на дальнейшее развитие и воспитание их ребенка. В процедуре обследования родители занимают позицию заинтересованности, адекватно воспринимают оценку и результаты обследования;

– *отрицательная динамическая модель*. Саму процедуру обследования и ее результаты родители данной модели воспринимают негативно, и, как правило, стремятся продолжить поиски такого специалиста, результаты обследования которого, принесут им удовлетворение и «устроят» их запросы;

– *динамическая модель*. В данном случае, родители индифферентны, как к самой процедуре обследования ребенка, так и к ее результатам. Педагоги такую модель поведения родителей считают наиболее сложной. Для того что бы их включить во взаимодействие, возможно потребуются сначала целенаправленная работа психолога, направленная на налаживание взаимоотношений с малышом [1].

Таким образом, эффективное сотрудничество возможно только на условиях взаимного доверия, учета мнения и запросов со стороны родителей, принятия и последовательного выполнения, созданного специалистом плана психолого-педагогической работы, основанного на результатах диагностики.

Рассмотрим основные задачи работы с родителями детей раннего и младшего дошкольного возраста, т.к. оказание комплексной помощи детям данной возрастной категории в настоящее время является одним из самых приоритетных направлений коррекционной педагогики и психологии:

– *информационная задача*. Представителей семей, воспитывающих детей до трех лет, по результатам проводимого в детском саду анкетирования, интересует примерно следующий ряд вопросов: когда ребенок должен научиться самостоятельно сидеть, ползать, ходить; в какое время надо приучать проситься на горшок; почему ребенок не умеет пить из кружки, не любит есть твердую пищу, когда научится сам держать ложку; почему не пытается произносить слова; ничего не слушает и не запоминает; куда обращаться за помощью; что может дать ребенку, например, рекомендуемая коррекционная работа со специалистами (логопедом, педагогом-психологом, учителем-дефектологом) и др.? Родителей,

конечно же, в первую очередь волнует будущее ребенка. У педагогического коллектива первоочередными задачами являются вопросы методического и организационного характера как при проведении психолого-педагогической диагностики, так и в ходе непосредственно образовательного процесса. Несовпадение запросов родителей и педагогического состава ДОО должно обязательно учитываться при планировании работы с родителями.

Для решения информационной задачи целесообразно систематическое проведение обучающих семинаров, игровых тренингов, мастер-классов для родителей, целью которых является оказание помощи в формировании их элементарных педагогических навыков взаимодействия со своим ребенком. Тематику таких встреч образовательная организация разрабатывает самостоятельно, исходя из возрастного ценза, нозологической группы воспитанников, конкретных коррекционных задач обучения и подготовленности родителей. Например, можно предложить следующую тематику обучающих семинаров – «Что такое детский лепет?», «После трех уже поздно...», «Коррекционная работа от 0 до 3-х», «Моторика – это важно» и т.п., по итогу семинаров педагоги выдают родителям памятки, которые они могут использовать в повседневной работе с ребенком дома в структуре семейного воспитания;

– *обучающая задача*. Актуальные запросы родителей детей раннего возраста, как мы отмечали выше, очень разнообразны: их интересуют вопросы адаптации маленького ребенка к условиям образовательной организации, развитие у них элементарных коммуникативных навыков, физического развития малышей, вопросы о формировании адекватного поведения и др. В связи с этим целесообразно проводить краткие занятия-беседы по отдельным темам, в процессе которых желательно родителям дать основы знаний по практически всем разделам программы, утвержденной уставом образовательной организации. Для этого целесообразно проводить с родителями игровые тренинги, рассмотрение и обсуждение жизненных ситуаций и т.д., не оскорбляя родительских чувств, что должно быть основополагающим педагогическим принципом. Тематами таких встреч, например, могут быть следующие – «Стимуляция доречевого и речевого развития детей раннего возраста», «Развитие слухового внимания детей до года», «Как развивать зрительную память у малыша?» и т.д.;

– *координационная задача* определяется тем, что родители, являясь, как бы основным связующим звеном между педагогами, специалистами и непосредственно ребенком. Для успешного решения данной задачи, родитель, включенный в педагогический процесс, должен быть, прежде всего, ознакомлен с результатом обследования, с перспективами проведения коррекционных мероприятий, их целенаправленности. Необходимо постоянно настраивать родителей на совместную работу, учить видеть положительные результаты, даже если они малозаметны. Решая данную задачу, специалистам целесообразно проводить занятия в присутствии родителей, показывая на своих примерах, как можно использовать ту или иную технологию коррекционной помощи, учить родителей играть со своими детьми, разговаривать с ними. Например, с детьми еще до года можно проводить игру «Чудесный мешочек», в который мы опускаем на глазах у ребенка шишку и мячик, а далее просим ребенка, опустить руки в мешочек и найти в нем шишку (мячик). Каждый раз, качая головой если ребенок достал не тот предмет, и радуясь, если малыш выполнил задание верно;

– *задача психологической поддержки*. Рассматривая в данной статье модели поведения родителей при обследовании детей раннего возраста, мы уже отмечали необходимость проведения с некоторыми из них психологической работы. Если родители смогут увидеть в специалисте человека, готового их понять, выслушать, помочь – это значит, что появится шанс на установление доверительных отношений и эффективного сотрудничества. Задача истинного педагога - показать родителям пусть и едва заметные, но успехи ребенка в любой деятельности. Мероприятия для решения данной задачи могут проводиться как индивидуально, так и в подгруппах. Тематами таких встреч могут быть, например, такие «Коммуникативные игры», «Простые способы борьбы со стрессом» и др.

Формы взаимодействия с семьей, используемые в ДОО, можно разделить на две основные группы: традиционные (общие и групповые собрания для родителей, консультации, открытые занятия, индивидуальные беседы, наглядные формы информирования и др.) и нетрадиционные (познавательные формы – это встречи с родителями в игровом формате – «Поле чудес», «Что? Где? Когда?» и др.; досуговые формы – «Папа, мама и я – дружная семья», «Рождественские забавы», «Традиция моей семьи» и др. [4, 5].

Выводы. Целенаправленное взаимодействие педагогического состава образовательной организации в пропаганде содружества семейного и общественного воспитания позволяет создать наиболее комфортные условия для развития детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Учитывая запросы родителей, специалисты разрабатывают план взаимодействия, знакомят всех, включенных в этот процесс педагогов и родителей с целями, основными задачами, разрабатывают содержательный аспект и предлагают наиболее эффективные формы взаимодействия по проведению психолого-педагогической работы. Такой опыт позволяет отметить увеличение родителей, относящихся к положительной динамической модели поведения, настроенных на активную совместную деятельность с педагогами в вопросах развития детей до трех лет.

Литература:

1. Аксенова, Л.И. Развитие социальных навыков у детей от рождения до трех лет / Л.И. Аксенова, Е.В. Шкадаревич, Н.Ш. Тюрина // Дети с проблемами в развитии, 2004. – №3.
2. Воспитание детей раннего возраста // Метод. пособие к программе «Кроха». – Н. Новгород, 1997.
3. Грызлова, Л.Н. Полифункциональная помощь семье ребенка раннего возраста в условиях консультационного центра / Л.Н. Грызлова, О.В. Югова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77 (2). – С. 131-133
4. Демьянчук, Л.Н. Семейное воспитание. Организация работы с родителями в условиях образовательного учреждения / Л.Н. Демьянчук, С.Ю. Кондратьева. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
5. Козлова, А.В. Работа ДОО с семьей / А.В. Козлова, Р.П. Дешеулина. – Москва, ТЦ «Сфера», 2005.
6. Соблюдение прав ребенка: Учебное пособие (Конвенция ООН о правах ребенка) / Ред.-сост. М. Масанова. – СПб., 1997.
7. Югова, О.В. Организация развивающей предметно-пространственной среды для детей раннего возраста в семье и образовательном учреждении / О.В. Югова, А.В. Миронова, Е.А. Рыкова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – №5. – С. 157-161

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Гулевич Татьяна Михайловна

Московский государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье акцентируется внимание на поиске эффективных методов реализации лидерского потенциала социально активной молодежи, на воспитании лидеров, которые смогут быстро и целенаправленно интегрироваться в социум, чтобы найти новые пути решения общественных проблем. Для собственной успешности в социуме личности необходимы определенные знания и умения, с помощью которых можно определять собственную жизненную позицию и активно реализовывать ее в рамках определенной деятельности. Но возможность самовыразиться и самореализоваться индивид получает только, осуществляя социально-значимую деятельность. А важным элементом самореализации выступает лидерство. Социальная ситуация, выдвигающая человека на позицию лидера, требует от него особой мотивации и высокого интеллектуально-творческого потенциала, определяющих движение к достижению поставленных целей. Можно сказать, что становление личности как лидера – это долгий и трудоемкий процесс. Следовательно, чем раньше начнется реализация лидерских качеств, тем раньше личность будет готова к выполнению ответственной деятельности. Именно поэтому актуальным предметом автор выделяет задачу подготовки социально ориентированных подростков, потенциальных лидеров. В работе проведен подробный анализ педагогических возможностей общеобразовательной организации по реализации лидерского потенциала подростков. Объясняется это тем, что возможности воспитательно-образовательного пространства школы могут обеспечить потребность общества в молодежных лидерах, способных воздействовать на окружающих силой своего авторитета с целью достижения социально значимого позитивного результата. На сегодняшний день очень важно, что реализация лидерского потенциала современных подростков в условиях общеобразовательной организации позволяет сформировать лидера-универсала, действия которого созвучны времени и запросам общества. Наиболее значимой, на наш взгляд, представляется стратегия реализации лидерского потенциала подростков в парадигме культуры достоинства. Только опираясь на личные смыслы субъекта, возможно обеспечить устойчивое (внеконъюнктурное) развитие важнейших качеств лидера: нацеленность на успех, волю, ответственность, толерантность. Для того, чтобы подросток самоутвердился в позиции лидера, необходимо предоставлять ему возможности самостоятельного выбора деятельности вне рамок заданных ситуаций. Принимая данную позицию, мы считаем, что педагогам необходимо создавать ситуации актуализирующего взаимодействия в различных формах.

Ключевые слова: лидерство, потенциал, ответственность, успех, авторитет, подросток, личность, достоинство, самостоятельность.

Annotation. The article focuses on the search for effective methods of realizing the leadership potential of socially active youth, on educating leaders who can quickly and purposefully integrate into society in order to find new ways to solve social problems. For a person's own success in society, certain knowledge and skills are necessary, with the help of which one can determine one's own life position and actively implement it within the framework of a certain activity. But an individual gets the opportunity to express himself and self-actualize only by carrying out socially significant activities. And leadership is an important element of self-realization. The social situation that puts a person in the position of a leader requires special motivation and high intellectual and creative potential from him, which determine the movement towards achieving the goals set. It can be said that the formation of a personality as a leader is a long and time-consuming process. Consequently, the sooner the realization of leadership qualities begins, the sooner the person will be ready to perform responsible activities. That is why the author highlights the task of training socially oriented teenagers, potential leaders, as an actual subject. The paper provides a detailed analysis of the pedagogical capabilities of a general education organization to realize the leadership potential of adolescents. This is explained by the fact that the possibilities of the educational space of the school can meet the need of society for youth leaders who are able to influence others with the power of their authority in order to achieve a socially significant positive result. Today it is very important that the realization of the leadership potential of modern adolescents in the conditions of a general education organization makes it possible to form a universal leader whose actions are in tune with the time and the needs of society. The most significant, in our opinion, is the strategy of realizing the leadership potential of adolescents in the paradigm of the culture of dignity. Only relying on the personal meanings of the subject, it is possible to ensure the sustainable (non-opportunistic) development of the most important qualities of a leader: focus on success, will, responsibility, tolerance. In order for a teenager to assert himself in the position of a leader, it is necessary to provide him with opportunities for independent choice of activities outside the given situations. Taking this position, we believe that teachers need to create situations of actualizing interaction in various forms.

Key words: leadership, potential, responsibility, success, authority, teenager, personality, dignity, independence.

Введение. Глубокое переосмысление функций и направлений деятельности современных социальных институтов влечет за собой изменение отношений к системе вовлечения подростков в активную и позитивную жизнедеятельность.

В силу особой государственной значимости воспитания у подростков лидерских качеств, необходимо акцентировать внимание на развитии их мотивационной сферы.

В этом отношении сущность реализации лидерского потенциала у подрастающей молодежи состоит в трансляции общеобразовательной организацией социальных норм и традиций.

Следовательно, необходимо создать систему воспитания, гарантированно выводящую на изменение ценностных ориентаций у школьников. Здесь особое значение приобретает деятельность, направленная на поддержку и помощь ребятам в приобретении ими необходимых лидерских качеств.

Современная действительность требует от молодежи наличие особой мотивации и высокого интеллектуально-творческого потенциала, определяющих движение к достижению поставленных целей.

Именно лидерство придает смысл жизни и деятельности, учит азам дипломатии.

Поэтому, чем раньше начнется реализация лидерских качеств, тем раньше личность будет готова к выполнению ответственной деятельности.

В связи с данным постулатом, особый интерес представляет такой возрастной период развития как подростковый.

Он наиболее сензитивен для нарастания социальной активности, для проявления отношения к своей жизнедеятельности на уровне рефлексивного осознания и определяет проблематику реализации лидерских качеств.

Изложение основного материала статьи. Согласно поднятой проблемы целесообразно акцентировать внимание на том, что подростковый возраст – это время наибольшего физического, познавательного и психосоциального развития молодого человека.

Кроме того, центральным пунктом является возникновение у подростков потребности в самоутверждении и самореализации. Данная потребность постепенно оформляется в стремление быть успешным, появляется вера в собственные силы.

Поэтому, вовлекая ребят в ценностно-ориентированную деятельность общеобразовательная организация расширяет пространство, в котором подростки смогут достичь определенных успехов.

Следовательно, магистральным направлением является систематическое вовлечение школьников в многогранную деятельность, позволяющую им реализовать свой лидерский потенциал.

В контексте нашего исследования заслуживает внимания позиция Анатолия Николаевича Лутошкина, обращавшего внимание на необходимость популяризации теории и практики поиска лидеров среди подрастающего поколения.

Приоритетную позицию проблема исследования лидерства занимает в трудах Г.М. Андреевой, А.В. Петровского, Р.Л. Кричевского, Б.Д. Парыгина, М.С. Полянского, Л.И. Уманского. Авторы внесли значительный вклад в изучение личностных свойств лидера.

С позиций значимости личностных взаимоотношений, влияющих на выдвижение лидера в подростковой среде, интересны исследования Е.В. Кудряшова, М.И. Рожкова, Е.И. Тихомирова.

Активные поиски российскими исследователями мотивационно-ценностных ориентиров лидерства, актуализируют процесс создания условий для формирования у школьников интереса к себе как личности.

Историографический анализ показывает, что проблема необходимости использования идей индивидуализации и гуманизма в вопросах лидерства привлекала пристальное внимание И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Л.С. Выготского, В.В. Розанова, О.С. Газмана.

Наличие довольно значительного массива литературы по рассматриваемой проблеме свидетельствует о том, что научные изыскания сфокусированы на изучении тех компонентов, которые содействуют пониманию сущности такого феномена, как подростковое лидерство.

Обусловленная необходимостью социума в компетентных и деятельных создателях актуализировала вовлечение молодежи в различные виды деятельности.

Поэтому в ответ на запросы социума необходимо стремиться реализовать, заложенный в подростках, лидерский потенциал. На наш взгляд, оптимальные условия для выполнения государственного заказа созданы в общеобразовательной организации.

Возможности воспитательно-образовательного пространства школы могут обеспечить потребность общества в молодежных лидерах, способных воздействовать на окружающих силой своего авторитета с целью достижения социально значимого позитивного результата.

И здесь ключевым направлением является формирование таких качеств, которые необходимы для раскрытия лидерского потенциала подростков в наиболее значимых сферах жизни: гражданско-патриотической, интеллектуальной, нравственной и здоровьесберегающей.

Наиболее благоприятным вариантом представляется стратегия реализации лидерского потенциала подростков в парадигме культуры достоинства, так как, опираясь на личностные смыслы субъекта, она способна обеспечить устойчивое (внеконъюнктурное) развитие важнейших качеств лидера: нацеленность на успех, волю, ответственность, толерантность.

Еще одним аспектом, обеспечивающим вовлечение ребят в позитивную деятельность, является школьное самоуправление. Благодаря увеличению степени самостоятельности школьников в проявлении инициативы, принятии ответственных решений данная модель становится интересной и востребованной среди подростков.

Несомненно, что делегирование обучающимся управленческих функций обеспечивает освоение подростками социальных ролей, позволяющих им успешно адаптироваться в социуме.

Наличие у подростков таких компонентов, как мотивационный, ориентировочный, регулировочный и продуктивный позволяет говорить об уровнях сформированности у них социальной зоркости, о желании реализовать свои организаторские способности.

А сочетание коммуникативных, организаторских, интеллектуальных и креативных способностей, содержательно наполняют вариативность организационных форм выведения лидерского потенциала подростков на новый социальный уровень.

Чтобы адекватно выстроить логику процесса лидерства, необходимо опыт подростков наполнить представлениями об алгоритмах организаторской деятельности.

Для этого необходимы организация субъект-субъектного взаимодействия, способствующее постепенному переходу подростков от пассивной к активной социальной позиции и последовательное расширение сфер социальной активности подростков («по горизонтали» и «по вертикали»), усиление ее общественно полезной составляющей.

Данный процесс предполагает субъектную позицию старшего подростка, которая достигается через сдвиг мотива на цель, занятие определенной социальной позиции.

В исследовании Оксаны Александровны Павловой стержневым компонентом социальной позиции выступает такое функциональное место, которое может занять человек по отношению к другим людям. Заняв позицию, подросток выполняет социальную роль, осуществляя совокупность действий, которые от него ожидает социальное окружение.

Результатом социальной позиции является формирование у подростков значимых социальных ценностей: ответственность, доверие, организованность, взаимная требовательность, взаимовыручка.

Принимая данную позицию, мы считаем, что совокупность таких задатков и способностей личности, как коммуникативные, организаторские, интеллектуальные и креативные, содержательно наполняют вариативность содержательных и организационных форм выведения лидерского потенциала подростков на новый социальный уровень.

Выводы. Считаем необходимым отметить, что общеобразовательная организация обладает широкими педагогическими возможностями, чтобы сформировать у ребят осознание собственного предназначения, умение оценивать свои моральные и нравственные качества, переосмысливать поступки.

Александр Львович Уманский, сформулировав идею конструирования поля лидерства, наиболее полно ее представил, как совокупность разнообразных ситуаций, создаваемых организаторами, в которые включается молодой человек с целью реализации имеющегося у него лидерского потенциала.

Следовательно, во главу угла нужно ставить учет особенностей подростковой группы, условий работы и возможностей координаторов подросткового лидерства, а также вариативные компоненты сопровождения.

В заключении, хотим сослаться на разработанную Ириной Владимировной Дубровиной технологию развития способностей к самопознанию и уверенности подростков в себе.

Позиция Ирины Владимировны нам видится продуктивной, поскольку ориентирует педагогический коллектив на предоставление ребятам широких возможностей наиболее успешно реализовать себя в социально-значимой деятельности.

Это необходимо для того, чтобы обеспечить подростка средствами, которые позволят ему эффективно решать организационные задачи.

Реализуя данную технологию, общеобразовательная организация обеспечит развитие у школьников тех навыков, которые необходимы им для целенаправленного, обдуманного, ответственного, уверенного поведения.

Помимо обеспечения жизненного самоопределения молодых людей, реализации их интересов, установления активного взаимодействия с социумом, содержательно-методический конструкт деятельности школы должен быть направлен на развитие у подростков умений и навыков самостоятельной работы, умений аргументировать собственную позицию, обогащать свой социальный опыт.

Литература:

1. Вежевич, Т.Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся: Дис... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2001. – 198 с.
2. Дубро, Ю.С. Модель развития лидерства в коллективе старшеклассников / Ю.С. Дубро // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – Том 7, №4. – 2015. – 108 с.
3. Кричевский, Р.Л. Феномен идентификации в лидерстве у старшеклассников / Р.Л. Кричевский // Социально-психологические проблемы личности и коллектива. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – С. 122-126
4. Марфина, Е.А. Лидерские качества и тенденции развития этих качеств / Е.А. Марфина, М.Ю. Седова, Д.А. Шехов // Инновационные технологии управления. – 2017. – С. 46-49
5. Парыгин, Б.Д. Руководство и лидерство / Б.Д. Парыгин. – Л.: ЛГПИ, 1973. – 144 с.
6. Прутченков, А.С. Ученическое самоуправление: организационно-правовые основы, система деятельности: учебно-методическое пособие / А.С. Прутченков, И.С. Фатов. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2013. – 112 с.
7. Смекалова, Е.М. Школа лидерства: Методические рекомендации / Е.М. Смекалова. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 96 с.
8. Уманский, А.Л. Педагогическое сопровождение детского лидерства: Дис... доктора пед. наук. Кострома, 2004. – 321 с.
9. Чугунова, О.Д. Детское общественное объединение как способ педагогического влияния на социальную активность подростков: Дис... канд. пед. наук. Кострома, 2000. – 185 с.

Педагогика

УДК 376.5

аспирант Данилевич Татьяна Александровна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА В КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Специфика педагогической работы с одаренными детьми является объектом многих отечественных и зарубежных исследований. Актуальность данного исследования заключается в том, что некоторые категории одаренных детей не могут действовать согласно социальным ожиданиям, поэтому основная задача педагогов, психологов и других специалистов помочь ребенку адаптироваться в обществе. Цель статьи изучить возможности работы с ребенком с исключительными возможностями, в инклюзивной среде, которая включает в себя детей с общими и особыми образовательными потребностями. Теоретическое исследование заключается в анализе научного материала по педагогической работе с одаренными детьми, профессиональным компетенциям специалиста в этой сфере. Автором изучены классификации категорий одаренных детей, что имеет важное значение для успешной диагностики выдающихся способностей у учащихся. Также рассмотрены различные трудности, возникающие у одаренных детей и причины их возникновения. Базой практического исследования стал городской детский лагерь “Эрудит” Городского центра речевой реабилитации. Данная инклюзивная площадка включает в себя различные виды мероприятий, направленных на гармоничный рост личности всех категорий детей. Исследование показало, что данная организация деятельности одаренных детей содействует их физическому, эмоциональному и психологическому развитию, более того у них появляется возможность расширить свои знания и умения в других видах деятельности и улучшить коммуникационные навыки. Результаты исследования вносят вклад в дальнейшие исследования в работе с одаренными детьми в культурно-образовательной среде.

Ключевые слова: педагогика, инклюзивная среда, одаренные дети, педагогическое сопровождение, психологическое сопровождение, особые образовательные потребности, культурно-образовательная среда.

Annotation. The specifics of pedagogical work with gifted children are the object of many domestic and foreign studies. The relevance of this study is that some categories of gifted children cannot act according to social expectations, therefore, the main task of teachers, psychologists and other specialists is to help the child adapt to society. The purpose of the article is to explore the possibilities of working with a child with exceptional abilities, in an inclusive environment that includes children with general and special educational needs. Theoretical research consists in the analysis of scientific material on pedagogical work with gifted children, professional competencies of a specialist in this field. The author studies the classifications of categories of gifted children, which is important for the successful diagnosis of outstanding abilities in students. Various difficulties that arise in gifted children and the causes of their occurrence are also considered. The basis of the practical research was the city children's camp “Эрудит” City Speech Development Center. This inclusive platform includes various types of activities aimed at the harmonious growth of the personality of all categories of children. The study showed that this organization of gifted children's activities contributes to their physical, emotional and psychological development, moreover, they have the opportunity to expand their knowledge and skills in other activities and improve communication skills. The results of the study contribute to further research in working with gifted children in a cultural and educational environment.

Key words: pedagogy, inclusive environment, gifted children, pedagogical support, psychological support, special educational needs, cultural and educational environment.

Введение. Актуальным вопросом для современной педагогики остается создание инклюзивной образовательной среды, позволяющей учиться и развиваться детям с различными способностями, интересами и потребностями в едином пространстве. Для успешной подготовки одаренного ребенка к школе необходимо обращать внимание на его индивидуальные особенности развития, психологические и физиологические факторы. Педагогическое сопровождение и

дополнительная работа с ребенком должна иметь различные формы организации учебного процесса, находить новые методы и средства обучения.

Цель данного исследования – проанализировать возможности педагогической работы с одаренным ребенком, включенным в культурно-образовательную среду посредством организации инклюзивной площадки.

Для достижения цели были поставлены несколько задач: изучить научно-исследовательскую литературу, позволяющую выявить особенности построения образовательного процесса работы с одаренными детьми, изучить специфику участия одаренных детей в культурно-образовательной среде, проанализировать влияние организации инклюзивной культурно-образовательной площадки детей разных культурно-образовательных потребностей на их личностное развитие.

Методология исследования: подбор и анализ научной литературы, систематизация полученной информации и педагогического опыта в исследуемой области знаний, проведение социологического исследования.

Экспериментальной базой исследования стали результаты проведения групповых занятий и культурно-образовательных мероприятий в городском детском лагере “Эрудит” Городского центра речевой реабилитации.

Изложение основного материала статьи. Термин “одаренность” может определяться как определенная ступень развития способностей человека, позволяющая человеку достигнуть больших и качественных результатов в определенной сфере, на которой направлена деятельность [8, С. 66-67].

Рассмотрим также несколько классификаций одаренности согласно соответствующим критериям:

- вид деятельности;
- степень сформированности;
- форма проявления;
- особенности развития;
- широта проявления в разных видах деятельности.

В основе первой классификации лежит критерий вида деятельности, согласно которой может распределяться одаренность. Так в художественно – эстетической деятельности одаренность может быть изобразительной, хореографической, сценической, литературно-поэтической, музыкальной, в практической деятельности может быть проявлена спортивная, организационная деятельность, а в коммуникативной деятельности можно отметить организационную, аттрактивную и лидерскую одаренность. Следующая классификация одаренности основывается на степени сформированности. Выделяется актуальная одаренность, когда ребенок уже обладает достижением определенного уровня развития, который выше норм как возрастных, так и социальных. Также ученик может иметь потенциальную одаренность, она развивается в том случае, если он имеет возможности достигнуть качественных результатов в определенной сфере деятельности, но они остаются нереализованными под влиянием неблагоприятных факторов: низкая мотивация, отсутствие образовательных средств, наличие коммуникативных трудностей.

Если учитывать особенности возрастного развития, то выделяются ранняя и поздняя одаренности. А критерий “широта проявления” служит для разграничения специальной и общей одаренностей. При этом общая одаренность может проявляться во многих сферах деятельности ребенка посредством интеллектуальных, волевых, психологических, эмоциональных способностей. Специальная одаренность, как правило, имеет узкую направленность, конкретную область знаний: математика, языкознание, социология [1, С. 75-76].

Возникает необходимость также изучить вопрос форм проявления одаренности у детей, что важно для своевременной диагностики для создания специальных средств и условий, способствующих планомерному развитию и личностному росту. Так как в данном исследовании рассмотренные виды одаренности имеют свою специфику, важно помнить, что каждый ребенок является личностью, и обладает совокупностью характерных особенностей, что может повлиять на внешнее проявление черт одаренности.

Например, одаренность в интеллектуальной сфере деятельности выражается в исключительной памяти, способности к быстрому обучению и овладению новыми навыками и знаниями, самостоятельном стремлении узнать новую информацию, точности мышления, наблюдательности.

Академическая одаренность проявляется в предпочтении ребенком определенных учебных дисциплин (математика, русский язык, чтение), при этом учебная деятельность занимает приоритетную позицию. Ученик может проявлять интерес к вычислениям, решениям математических задач или же имеет желание проводить экспериментировать, познавать устройство и закономерности окружающей среды.

Одаренный ребенок также может выбрать творческую сферу деятельности. Тогда его действия в данной области могут характеризоваться стремлением достичь лучшего результата, создать неповторимый творческий продукт, проявить креативность, нестандартность мышления.

Также педагогу необходимо заметить проявление у детей исключительную способность ученика в коммуникативной сфере, умение общаться и достигать взаимного понимания с людьми разного возраста, выдвигать инициативу и занимать лидерскую позицию, брать на себя ответственность [2, С. 23].

Правильная оценка наличия способностей и предрасположенностей является важным начальным этапом для результативной работы с учащимися. Психолого-педагогическая диагностика требует конкретных профессиональных навыков и умений педагога многомерного систематического анализа развития ребенка на протяжении конкретного отрезка времени, а также знаний в области изучения одаренности детей, видов и проявлений.

Для получения надлежащих результатов диагностики педагогами используются соответствующие методы, такие как анализ поведения в различных видах деятельности, подходящих под личные интересы и склонности учащегося, проведение всесторонней оценки поведенческих особенностей ребенка и возможной развития признаков одаренности.

Результаты проведенной психолого-педагогической диагностики полезно использовать для совершенствования способностей ребенка с одаренностью и эмоциональной и моральной помощи в процессе последующего социально-культурного и образовательного процесса [6, С. 122].

Дальнейшим этапом для работы с одаренным ребенком – умение способствовать стабильному развитию его способностей. Несмотря на то, что одаренность зависит не только от внутренних, врожденных, но и от внешних факторов, к которым можно отнести создание функционирующей образовательной системы, способствующей достижению раскрытия потенциала ребенка.

Безусловно, одаренный ребенок нуждается в организации подходящих условий, удовлетворяющих его эмоциональной, интеллектуальной, психологической и мотивационно-волевой сфер. Одним из таких условий может стать назначение особой образовательной программы, индивидуальной траектории обучения, которая отвечает потребностям одаренного ученика, подходит к возрастным особенностям. Важно заметить, что для реализации этой программы необходимо содействие как родителей, так и всех участников образовательного процесса.

Еще одним фактором гармоничного развития является психологическая и эмоциональная поддержка педагогом одаренных учеников, способность выработать уверенность в принимаемых решениях и собственных возможностях,

сформировать навыки самоанализа и рефлексии. Также необходимо помнить о том, что педагогу следует стремиться к развитию у ученика познавательного интереса, желанию стремиться к новым целям, не останавливаться на достигнутых результатах, проявлять активную творческую деятельность и инициативу [7, С. 248-249].

Важным составляющим данного аспекта психологического сопровождения ребенка с одаренностью является включение его в научный, творческий или социальный процесс, создание возможностей и условий пользования своими исключительными способностями и показывать результаты своей деятельности и саморазвития [6, С. 122-123].

Для проведения корректной работы с одаренными детьми необходима высокая профессиональная подготовка педагогов, способных грамотно вести ребенка по индивидуальному образовательному пути, обучая широкому спектру знаний и практических умений в нескольких сферах жизни.

Существует также проблема стереотипности мышления педагогов, работающих с детьми с одаренностью. В процессе общения и обучения с ребенком с одаренностью надо понимать, что не все его показатели в разных видах деятельности будут выше нормы. Если у ребенка проявляется специальный вид одаренности в какой-то конкретной области знаний, возможно наблюдать низкую успеваемость по другим учебным дисциплинам или же несформированность конкретных навыков. Тогда педагогу необходимо замотивировать учащегося на осуществление всестороннего развития.

Необходимо также помнить о том, что у некоторых категорий одаренных детей может отсутствовать желание к изучению учебных дисциплин или же не склоны занимать лидерские позиции в классе или группе сверстников. Такое наблюдается у детей, одаренных в сфере творчества или узконаправленных областях.

Педагогу необходимо следить за построением благоприятного психологического климата для всех участников образовательного и коммуникационного процессов. Нежелательная враждебная среда отрицательно сказывается на развитии исключительных способностей одаренного ребенка, сказывается на его самооценке и эмоциональном состоянии [3, С. 114].

Одной из распространенных многие дети, обладающие выдающимися способностями, нередко могут испытывать трудности в построении диалога с окружающей их социальной средой. Причины возникающих коммуникационных трудностей могут быть совершенно разнообразными.

Одной из таких причин может стать гиперчувствительность эмоциональной сферы одаренных детей. Особенно это может относиться к детям с творческой одаренностью, ведь такие дети имеют исключительную способность чувствовать окружающий их мир, эмоции и настроение других людей, а также обладают сильной впечатлительностью. Неосторожная критика преподавателей, непонимание среди ровесников, неспособность найти общий язык с другими людьми может стать серьезной проблемой для развития способностей одаренного ребенка.

Нередко возникают ситуации, когда одаренному ученику оказывается особое внимание и отношение педагогического состава, что вызывает негативные эмоции у остальных членов образовательного процесса, такие как зависть, злость, обида. При отсутствии навыков общения одаренный ребенок может не уметь наладить общение с другими членами группы, что повлечет за собой большее отстранение от взаимодействия с социумом.

Для предотвращения возникновения проблемных ситуаций необходима социально-педагогическая помощь, направленная на формирование социальных навыков, психоэмоционального состояния, на успешное прохождение адаптационного периода [5].

Одним из решений образовательных, коммуникационных и социально-культурных проблем является создание благоприятной инклюзивной среды, включающей в себя взаимодействие детей с разными способностями и потребностями в культурно-образовательном аспекте и позволяющей обучение и разностороннее развитие всех ее участников вне зависимости от индивидуальных особенностей. Создание данного пространства позволит не только способствовать развитию исключительных навыков ребенка, но и создаст нужный эмоциональный фон.

Интеграция как личных интересов одаренного ребенка, так и социальных, достигается за счёт формирования такого образа социума, в котором каждый ребенок находится во внимании педагога, который, в свою очередь, оказывает психологическое и педагогическое сопровождение посредством включения ребенка в жизнь общества, организации возможности участия в мероприятиях, способствующих удовлетворению потребностей ребенка с одаренностью. Такими мероприятиями могут считаться участие в фестивалях, творческих конкурсах, олимпиадах, научно-исследовательских конференциях [4].

На представленных теоретической базе была создана инклюзивная площадка детского городского лагеря “Эрудит” в Городском центре речевой реабилитации. Исследуемый городской лагерь для детей младшего школьного возраста был организован с целью гармоничного разностороннего развития детей с разными способностями и культурно-образовательными потребностями в комфортной для всех участников обстановке. Основной особенностью городского детского лагеря является разнообразие мероприятий, где дети могут не только получить новые знания, развить свои способности, но и обменяться друг с другом полученным опытом, обрести новых друзей и впечатления на всю жизнь.

Данное культурно-образовательное пространство было создано как возможность привить коммуникационные навыки у одаренных детей и детей с общими и особыми образовательными потребностями, в том числе категории одаренных детей, которым необходимо активное взаимодействие с ровесниками.

Рассмотрим различные виды мероприятий, организованных в рамках проведения данной инклюзивной площадки, а также их влияние на развитие личности детей, принимающих в них непосредственное активное участие. Одним из важных составляющих ежедневного расписания детского городского лагеря “Эрудит” является участие детей в мастер-классах различного профиля на базе Городского центра речевой реабилитации. Такой опыт поможет детям наиболее глубоко изучить ту или иную сферу человеческой деятельности. Для гармоничного развития и получения практического опыта юным участникам предлагается попробовать свои силы в декоративно-прикладном искусстве, литературе, музыке, лингвистике, физике, математике и получить ценные знания от профессиональных специалистов. Подобные мероприятия позволяют одаренным детям удовлетворить их врожденную любознательность, а также приобрести дополнительные умения и личностные качества, которые они смогут в будущем использовать для самосовершенствования собственных способностей.

Необходимо отметить и такой вид мероприятий, который вызывает особенный интерес у детей с различными увлечениями. Это групповые экскурсии в спортивные и культурные учреждения. Посещение таких учреждений, как музеи (исторические, музеи предприятий, музеев, посвященные отдельным видам деятельности), театры, выставки, спортивные комплексы позволяют детям с различными образовательными потребностями получить новый чувственный опыт, расширить знания в изучаемом вопросе. Также детям необходимо участвовать в экскурсиях для воспитания эстетических чувств, развить такие качества как самостоятельность, внимательность и организованность.

Важную составляющую организации культурно-образовательной программы городского лагеря “Эрудит” является создание рекреационных мероприятий. Ярким примером может стать проведение тематических праздников и творческих

конкурсов. Участвуя в таких мероприятиях, дети получить новые яркие впечатления, проявить свои сильные стороны личности: побороть стеснительность и научиться выражать свои эмоции и чувства.

Особенно ценно для детей время отдыха, которое в зависимости от погодных условий он проводят в игровой комнате, предпочитая настольные и развивающие игры или на свежем воздухе на детских площадках. Во время совместной игры дети учатся коммуникации, разрешению возникающих конфликтных ситуаций.

Результаты педагогической работы в городском детском лагере “Эрудит” показали, что одаренным детям необходимо активное участие в разнообразных формах и видах деятельности, так как это способствует улучшению их коммуникативных навыков, способствует физическому, интеллектуальному и эмоциональному развитию.

Выводы. Данная статья направлена на изучение особенностей педагогической работы с одаренными детьми в культурно-образовательной среде. Было выявлено, что педагогу для успешной работы необходимо уметь выявить одаренность в процессе специальной диагностики, для чего необходимо знать критерии, по которым выделяются категории одаренных детей и их характеристики, а также оказывать непосредственное психолого-педагогическое сопровождение для совершенствования личности одаренных детей. От профессионализма педагога, его творческой способности, умения создать подходящую образовательную и социальную среду зависит успешность развития одаренных детей.

В ходе исследования произведен анализ педагогической работы по организации инклюзивной площадки для детей как общих, так и особых образовательных потребностей. Были выявлено положительное влияние на общее физическое, эмоциональное и психологическое развития одаренных детей и совершенствование коммуникативных, культурных навыков.

Литература:

1. Агалакова, М.Ю. Особенности детской одаренности / М.Ю. Агалакова, А.О. Лучинина // Вестник ВятГУ. – 2018. – №1. – С. 75-80
2. Дурманенко, О.Л. Анализ видовых проявлений детской одаренности / О.Л. Дурманенко // Научен вектор на Балканите. – 2019. – №1 (3). – С. 22-24
3. Мубаракшина, А.Р. Готовность педагога к работе с одаренными детьми / А.Р. Мубаракшина, А.Ш. Яруллина, Д.Р. Саяхутдинова // Казанский вестник молодых учёных. – 2018. – №3 (6). – С. 113-117
4. Парц, О.С. Идеи инклюзии для образования одаренных детей идеи инклюзии для образования одаренных детей / О.С. Парц // Russian Journal of Education and Psychology. – 2021. – №6. – С. 78-98
5. Токарев, О.А. Одаренные дети: трудности в общении / О.А. Токарев // Гаудеамус. – 2018. – №3 (37). – С. 73-75
6. Федорченко, С.Ю. Создание комфортной среды развития одаренных обучающихся в условиях профессиональной образовательной организации / С.Ю. Федорченко // Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – №2 (22). – С. 120-124
7. Хабибулина, О.П., Выявление и поддержка одарённых детей в организациях дополнительного образования / О.П. Хабибулина, С.В. Подгорнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №62-3. – С. 248-251
8. Хамедова, Ю.Р. Развитие способностей. Одаренность / Ю.Р. Хамедова // Наука, техника и образование. – 2020. – №1. (65). – С. 65-70

Педагогика

УДК 378

кандидат медицинских наук, доцент кафедры анестезиологии и реаниматологии с усовершенствованием врачей Даниялова Надежда Данияловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования Багичева Жасмира Багичевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Умариева Светлана Зауровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассмотрена специфика эмоциональных состояний студентов в процессе обучения в вузе. Получение высшего образования в высших учебных заведениях, но зачастую этот процесс может вызывать множество стрессогенных ситуаций у человека. Перспективные направления по работе с учебным стрессом обосновывают психологи, рассматривая антиципационную состоятельность как личностный ресурс студентов. Для того чтобы студенты могли осознанно относиться к трудностям учебного процесса как потенциальному источнику стресса, важно понимать особенности саморегуляции студентов в обучении. На сегодняшний день арт-психология признаётся как психотерапевтическое направление, позволяющее проработать и корректировать психоэмоциональные состояния личности, но не диагностируя патологических нарушений. Организация учебного процесса с арт-терапевтическими техниками позволяют отслеживать межличностные конфликты в группах, кризисное состояние, стресс.

Ключевые слова: специфика, эмоциональные состояния, студент, процесс, обучение, вуз.

Annotation. The article deals with the specifics of students' emotional states in the process of higher education. Obtaining higher education in higher education institutions, but often this process can cause a lot of stressful situations for a person. Prospective directions for dealing with academic stress are substantiated by psychologists, who consider anticipatory statehood as a personal resource of students. In order for students to be aware of the difficulties of the learning process as a potential source of stress, it is important to understand the peculiarities of students' self-regulation in learning. Today, art psychology is recognised as a psychotherapeutic area that allows to work through and correct the psycho-emotional states of the individual, but without diagnosing pathological disorders. The organization of the educational process with art therapy techniques allows monitoring interpersonal conflicts in groups, the crisis state, stress.

Key words: specificity, emotional states, student, process, learning, university.

Введение. В современном мире процесс образования является неотъемлемой частью жизни любого человека. Школьное образование в нашей стране обязательно, и позволяет не только приобретать практические знания по предметам, но и обычно социализирует учеников. Для многих следующим шагом для развития является получение высшего образования в высших учебных заведениях, но зачастую этот процесс может вызывать множество стрессогенных ситуаций у человека в связи со следующими особенностями: расхождение требований вуза и возможностей (психофизических, интеллектуальных, волевых) студента, страх перед будущим. При этом существует давление со стороны социума – в современном мире высшее образование становится способом дифференцировать людей по интеллектуальному признаку. У Российского общества есть представления о том, что получение только специального образования делает личность недостаточно образованной, человека могут считать «неуспешным», поэтому часто необходимость получения высшего образования транслируется родителями детям. Однако не каждый абитуриент тщательно готовится к процессу поступления, здесь важно не только подготовка к Единому Государственному Экзамену, но и развитие его социальных, личностных навыков, умение адаптироваться к новому учебному процессу. Поступление в высшее учебное заведение свидетельствует о смене образа жизни, погружение индивидом в новую образовательную среду, знакомство с другими людьми. Первоначально положительные эмоции сменяются на спокойные, а затем перерастающие в негативные.

Изложение основного материала статьи. Немаловажный этап в ходе любого процесса обучения – оценка знаний по средствам тестирования или устного опроса. Во время данной деятельности студенты неспособны давать адекватную реакцию, т.к. зачастую сдача экзаменов значительно повышает дезорганизующие эмоциональные состояния, а именно: склонность к немотивированной тревожности, фрустрированность и апатия. Все эти факторы негативно влияют на личность и здоровье индивида, не говоря о снижении вовлечения в процесс обучения и получение необъективных оценок студентами.

Проблематика влияния процесса обучения и связанных с ней факторов всегда была актуальна и значима, ей посвящены труды таких исследователей, как Ю.Л. Веневцева, Г.О. Самсонова, С.В. Антоненко.

Появление депрессивных эпизодов и развитие психических отклонений растет с увеличением количества стресса в нашей жизни, на что указывают исследования Е.Ю. Эбзеевой, О.А. Поляковой, Г.С. Никифорова. Психологическая несформированность и растущая ответственность на индивида не всегда позволяет успешно осваивать образовательную программу, следовательно, человек, снова попадая в ситуацию неуспеха, лишается ресурсов для жизни.

Исследованию проблемы психоэмоционального состояния обучающихся в ситуации дефицита внутренних ресурсов уделяли внимание К.М. Усынина, К.В. Михайлова, Е.В. Козорез, Е.Н. Кирьянова, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев. Методам коррекции подобных состояний посвящены работы Е.Н. Мадоновой, М.В. Лебедевой, Г.Г. Вербиной.

Несмотря на достаточную разработанность проблемы коррекции психоэмоционального состояния студентов в процессе обучения и растущий год от года уровень интереса к психологии обществом, вопрос адаптации обучающихся к образовательному процессу и умению купировать стресс остается открытым и актуальным.

Одним из методов коррекции эмоционально-психического состояния студентов может являться арт-терапия. Множество исследователей выделяют творческую деятельность в действенный инструмент регулирования эмоционального фона у студентов. Среди них – Л.А. Аметова, Г.А. Иванова.

Однако ресурсы применения арт-терапии как одного из методов психотерапии в силу своей относительной молодости, пока еще недостаточно разработаны в научной литературе и практике.

Стресс является одной из самых значимых и распространенных медико-социальных проблем, при этом любой человек вне зависимости от культурных, возрастных и гендерных различий подвергается стрессу.

Для зарубежной литературы активно рассматривалось взаимовлияние стрессогенных событий на здоровье у руководителей. С. Кобаса вводит новое понятие Hardiness, как особенность личности, имея аналоги в русском языке: выносливость, смелость, отвага, стойкость [9, С. 1]. Последователем этого направления стал С. Мадди, наделив его тремя компонентами и считав показателем психического здоровья человека:

1. Включённость – осознание себя в общей картине мире через социум. Данная характеристика способна мотивировать личность, давать ресурсы на следование здоровому образу жизни, поведению. Также регулирует уровень самооценки личности, позволяющей включаться в работу вне зависимости от наличие стрессогенных факторов и изменений.

2. Контроль – осознание индивида реальных возможностей влияния на ход событий. Это качество позволяет бороться с депрессивными мыслями, состоянием беспомощности, фрустрациями. Человек, обладающий данной характеристикой способен снизить значимость трагических событий и тем самым уменьшить психотравмирующий эффект.

3. Следовательно, психологическая устойчивость – это качество личности, заключающееся в способности не поддаваться неблагоприятным обстоятельствам решаемых задач, не снижать под их влиянием качество выполнения профессиональных действий.

Другой важный термин необходимый для понимания дальнейшей работы – эмоциональная устойчивость. Это способность человека к устойчивости психических и психомоторных процессов, преодоления последствий эмоционального возбуждения, и своевременное возвращение к состоянию душевного равновесия после стресса. Эмоциональная устойчивость позволяет контролировать своё поведение в любой ситуации, даже стрессогенной.

Оценка личности может производиться благодаря реакции человека на действительность посредством таких параметров, как: мимика, поза, голос, моторные реакции, частоте сердечных сокращений и дыханию. Максимально выразительным обычно является лицо человека, которое способно выразить все оттенки эмоций.

Крупным исследователем человеческих эмоций является Ланге, приведший детали некоторых чувств, испытываемых людьми. Например, он заметил, что радость сопровождается возбужденностью моторных центров, из-за чего возникают специфические движения (жестикуляция, подпрыгивания), усиливается кровоток в мелких сосудах (капиллярах), из-за чего кожа тела багровеет и становится теплее, а внутренние ткани и органы обеспечиваются кислородом и обмен веществ в них начинается протекать интенсивнее [8, С. 403].

Отличаются люди и по эмоциональной возбудимости: одни патетично откликаются на самые слабые раздражители, некоторые – исключительно на сильные. Заразительность одна из характеристик эмоций, личность способна бессознательно транслировать свое настроение, эмоции людям, которые находятся рядом. Передаются такие состояния как: всеобщее веселье, скука или даже паника. Вторым признаком эмоций является их способность долговременно содержаться в памяти. В связи с этим выделяют особый вид памяти – эмоциональную память. Возникновение эмоционального процесса приводит к формированию новых конфигураций реагирования. Порой эмоциональные явления бывают бурными и внезапными, возникая практически незамедлительно после поступка возбуждающего агента. Подобная эмоция воспринимает форму аффекта.

У каждого человека демонстрация эмоций индивидуальна, в связи с чем говорят о подобной личной характеристике, как экспрессивность. Чем сильнее высказывает личность свои эмоции посредством мимики жестов, голоса, моторных реакций, тем больше у него обнаружена экспрессивность.

Это также способно искажать эмпатические возможности человека, например, если он сам находится в веселом состоянии, то с большей вероятностью может интерпретировать другие эмоции также. Дополнительным свойством эмоций является их способность долгое время храниться в памяти, некоторые даже выделяют «эмоциональную память». Эмоции способны формироваться и постепенно, не проявляясь и не оставляя следов в сознании. Остается только повышенная готовность к эмоциональной реакции. Иногда эмоции вовсе не находят отражения в сознании. Стрессовые ситуации зачастую происходят в жизни людей, но умение справляться с ними и адекватно реагировать возможно при развитии эмоциональной устойчивости.

Процесс обучения в университете для большинства студентов является источником стресса. Причина - несоответствие между требованиями университета и способностями студента; низкая адаптивность студента; повышенные нагрузки; страх перед будущим; отсутствие распорядка дня; преувеличение важности учебы [6, С. 141].

Основные стратегии преодоления учебного стресса должны быть связаны с осознанием его разрушающего воздействия, персонализированным отношением к обучающимся, своевременностью оказания системной психологической помощи, основанной на понимании его структуры.

Исследования А.Р. Лурии позволили сформулировать вывод, что экзаменационный стресс оказывается наиболее сильным для студентов, имеющих неустойчивый или реактивно-лабильный тип личности. Для них характерны возбудимость, неустойчивость, переутомление, истощение. Главная черта лабильного типа - крайняя изменчивость настроения, быстрая и мало предсказуемое переключение эмоционального состояния, что сильнее проявляется, находясь в стрессовых ситуациях, например, перед экзаменом. Во время экзамена появляются сильное торможение ЦНС, нарушение моторики, студент попросту впадает в ступор. Именно поэтому результаты, полученные на экзамене, не всегда соответствуют истинным знаниям обучающихся [4, С. 126].

Студенты с «реактивно-стабильным» типом личности обладают устойчивой моторикой, позволяющей спокойнее реагировать на внешние раздражители.

Таким образом, для эффективного взаимодействия со студентами преподавателям необходимо учитывать специфику их нейродинамики.

И.П. Павлов выделил такие свойства нервной системы, как: сила процессов возбуждения; сила процессов торможения; уравновешенность процессов возбуждения и торможения; подвижность нервных процессов отражается в скорости перехода одного процесса в другой [7, С. 924].

Теорию И.П. Павлова дополнили его последователи, советские психологи В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, В.М. Русалов, Б.М. Теплов. В научной литературе доказано, что нейродинамические свойства детерминируют способы реакции на стрессоры. Так, было проведено лонгитюдное исследование с участием врачей и юристов; возраст респондентов на начало эксперимента – 23-25 лет. Участники экспериментальной работы были распределены на две группы: доброжелательные и веселые; нетерпимые и взрывчатые.

По истечении 25 лет из первой группы врачей умерло только 2%, а из второй – 14%, в группе юристов ситуация подобная: 4 и 20% соответственно. Таким образом, оптимистическое состояние поддерживает уровень соматического здоровья, в то время как респонденты, демонстрирующие агрессию, раздражение, нетерпимость, страдают от выброса гормона адреналина, который в данном случае действует не как стимулятор, а как разрушитель [5, С. 280].

Перспективные направления по работе с учебным стрессом обосновывают психологи, рассматривая антиципационную состоятельность как личностный ресурс студентов. Для того чтобы студенты могли осознанно относиться к трудностям учебного процесса как потенциальному источнику стресса, важно понимать особенности саморегуляции студентов в обучении. Многие студенты считают, что к «показателям успешности преодоления стресса в учебном процессе относятся уровни академической успеваемости и субъективного благополучия обучающегося» [3, С. 33].

В конце 90-х гг. начинает разрабатываться проблема соотношения когнитивных процессов и психологического стресса. Особое место занимает позиция В.А. Бодрова, внесшего значительный вклад в развитие теории стресса. В рамках этого исследования показано, что неопределенность и значимость события (например, сдача коллоквиума, экзамена), эмоциональность личности, личностные копинг-стратегии оказывают влияние на особенности проявления психологического стресса [1, С. 42].

Влияние на состояние здоровья рассматривали такие авторы, как Веневцева Ю.Л., Самсонова Г.О., Антоненко С.В. Они провели исследование состояния студентов 1-го курса в течение двух лет в Тульском государственном университете, где в ходе исследования были проведены психофизиологического и психосоциальные тестирования на 257 студентах, Данная работа статистически подчеркивает какие проблемы возникают со здоровьем и эмоциональном состоянии во время обучения в вузе. Результат позволил показать увеличение риска развития артериальной гипертензии, проблемы со зрением, утомляемостью. Важным пунктом становится снижение самооценки и уровня концентрации внимания, что нарушает ход внутренних биологических часов [2, С. 99].

Таким образом, рассмотрением спецификой эмоциональных состояний студентов занимались такие учёные, как Веневцева Ю.Л., Самсонова Г.О., Антоненко С.В. Следует отметить повышенную тревожность со стороны студентов, увеличение стрессогенных ситуаций во время учебного процесса. Также на адаптацию в учебном процессе значительно влияет тип личности и выработанные копинг-стратегии.

Существует большое количество техник, которые могут применяться в процессе обучения, например, рисуночная терапия, работа с материалами (пластилин, фольга, бумага и т.д.), коллажирование, сказкотерапия, песочная терапия. На сегодняшний день арт-психология признаётся как психотерапевтическое направление, позволяющее прорабатывать и корректировать психоэмоциональные состояния личности, но не диагностируя патологических нарушений. Добавление техник арт-терапии в образовательный процесс способствует расширить психолого- педагогические подходы, внести новые организационные формы работы, регулирует психоэмоциональное состояние студентов. Организация учебного процесса с арт-терапевтическими техниками позволяют отслеживать межличностные конфликты в группах, кризисное состояние, стресс.

Следует заметить, что гармонизация межличностных отношений в малых социальных группах и совершенствование коммуникативной культуры необходима для успешного и комфортного взаимодействия в коллективе. Коммуникативная культура – многоуровневая и многофункциональная система взаимодействия, представляющая позицию личности и уровень профессионального развития. В состав коммуникативной культуры входят:

- способность выражать свою мысль (в устной и письменной форме) осмысленно, грамматически правильно;
- умение самоопределяться в обществе;
- высокий уровень эмоционального интеллекта (умение определять эмоциональное состояние личностей и собственное);
- владение техниками саморегуляции, эмпатическими навыками и умениями, основными стратегиями, тактиками разрешения конфликта и его предотвращения.

Для занятий, на которых используются арт-терапевтические техники, предполагается создание доверительной атмосферы, проявление толерантности и внимания к мировоззрению к каждому студенту. Свободное творчество позволяет разрядиться эмоционально, но при этом требует от преподавателя особого внимания и высокой психологической культуры. Работая индивидуально, люди создают продукт творчества, выражая при этом свои переживания и чувства. После выполнения упражнения происходит обмен впечатлениями и представления художественных продуктов через публичное выступление, что содействует развитию коммуникативных навыков в эмоционально комфортной ситуации.

Наиболее эффективная, но при этом не «травмирующая» техника – прорисовка мандал. Мандала – это идеальный чертеж внутреннего мира человека, рисунок в круге. Впервые эту технику продемонстрировал К.Г. Юнг, считая это отражением процесса развития и изменений личности. На современном этапе развития психологии прорисовку мандал используют как возможную форму проекции бессознательного, с помощью которой можно больше узнать о себе самом.

Выводы. Таким образом, появление Арт-психологической коррекции как одного из методов в психологии позволяет эффективно проводить как групповые, так и индивидуальные занятия. Преимуществом использования терапии искусствами следует отметить возможность работать с творческим продуктом, как с воплощением человеческих эмоций и чувств, особенно когда клиенты неспособны вербализовать свой запрос. Современные психологи, которые активно развивают это направление в России: А.И. Копытин, Л.Д. Лебедева, Г.О. Самсонова, Е.Н. Мадонна.

Литература:

1. Бодров, В.А. Психологические механизмы адаптации человека / В.А. Бодров // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Институт психологии РАН, 2007. - С. 42-61.
2. Веневцева, Ю.Л. Системные психофизиологические особенности студентов первого курса / Ю.Л. Веневцева, Г.О. Самсонова, С.В. Антоненко // Вестник новых медицинских технологий. – 2009. – Т. 16. – №. 2. – С. 99-100.
3. Даниленко, О.И. Антиципационная состоятельность как личностный ресурс студентов / О.И. Даниленко, И.А. Горбунов // Вопросы психологии. – 2018. – №. 3. – С. 33-39.
4. Лурия, А. Р. Психологическое наследие: избранные труды по общей психологии / Лурия А. Р. / под редакцией Ж. М. Глоzman, Д. А. Леонтьева, Е. Г. Радковской. – Москва: Смысл, 2003. – 432 с.
5. Сандомирский, М.Е. Защита от стресса. Физиологически-ориентированный подход к решению психологических проблем (Метод РЕТРИ) / М.Е. Сандомирский. – М.: Изд-во Института психотерапии. – 2001. – 336 с.
6. Усынина, К.М. Особенности психоэмоционального состояния обучающегося в условиях дистанционного обучения / К.М. Усынина, К.В. Михайлова // Инновационная наука. – 2021. – №. 7. – С. 141-144.
7. Филаретова, Л.П. Стресс в физиологических исследованиях / Л.П. Филаретова // Российский физиологический журнал им. ИМ Сеченова. – 2010. – Т. 96. – №. 9. – С. 924-935.
8. Хаидов, С.К. Исследования проблем личностно-профессионального развития муниципальных служащих в отечественной психологии / С.К. Хаидов // Наука, религия и искусство в психологическом познании человека. Сборник материалов Сергиево-Посадской сессии научной школы профессора В.С.Агапова. Под редакцией В.С. Агапова, Д.П. Сидоренко и Н.Н. Шенцевой. Сергиев Посад. – 2014. – С. 403 -407.
9. Kobasa, S. C. Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness / S. C. Kobasa // Journal of personality and social psychology. – 1979. – Т. 37. – №. 1. – С. 1 -11.

Педагогика

УДК 372

кандидат педагогических наук, доцент Демидова Анна Петровна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Валентина Николаевна
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);
учитель-логопед Бабушкина Наталья Аркадьевна
Муниципальное дошкольное общеобразовательное учреждение
«Детский сад «Ферзиковский» (п. Ферзиково)

ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ С ТНР НА ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. В настоящее время, при увеличении количества детей с ТНР, остро встаёт проблема подготовки таких детей к школе. В статье предложен вариант закрепления материала, полученного на занятиях по обучению грамоте средствами логопедической ритмики, с детьми с ТНР в подготовительной к школе группе.

Ключевые слова: логопед, дети, упражнения, игра, буква, звук.

Annotation. Currently, with the increase in the number of children with TNR, the problem of preparing such children for school is acute. The article offers a variant of consolidating the material obtained in literacy classes by means of speech therapy rhythmic with children with TNR in a preparatory group for school.

Key words: speech therapist, children, exercises, game, letter, sound.

Введение. МДОУ «Детский сад «Ферзиковский» является учреждением общеразвивающего вида. В последние годы в практике наблюдается, как и везде, тенденция увеличения количества детей с речевыми нарушениями. Сад является районным, коррекционных групп нет, так как большинство родителей отказывается от проведения ПМПК. Поэтому дети с ТНР, обучаются в общеобразовательных группах. Дети с ТНР очень часто имеют проблемы с формированием высших психических функций, что в свою очередь является предпосылкой в дальнейшем к нарушению письменной речи. Так как данная группа детей с трудом запоминает и быстро забывает учебный материал, с целью закрепления изученного на занятиях по обучению грамоте, дополнительно проводятся совместные логоритмические занятия учителя-логопеда и музыкального руководителя, направленные на профилактику дисграфии.

Изложение основного материала статьи. Логопедическая ритмика представляет собой систему двигательных упражнений, где произнесение речевого материала сочетается с различными движениями. Во время занятия происходит активное развитие высших психических функций. Такая форма занятий интересна детям, так как ребёнок постоянно находится в движении, и основная форма заданий представлена в виде игровых упражнений. Материал запоминается успешнее, потому что ребёнок «проигрывает» каждое задание и старается выполнить его как можно лучше.

Дисграфия и дислексия у детей с ТНР представляет достаточно частое явление. У детей с ТНР практически всегда нарушена способность, правильно определять на слух ритмические структуры разного уровня сложности. Ритмическая

организация текста представляет собой упорядоченное повторение отдельных элементов текста через определённые промежутки. Эта способность является одним из факторов развития чтения и письма. Для того чтобы сформировать у данной категории детей этот фактор мы используем задания, направленные на развитие чувства ритма. Как пример, можно представить игру на музыкальных инструментах с помощью графического изображения ритмического рисунка. Детям раздаются музыкальные инструменты. Обычно используются деревянные палочки, ложки или трещотки (Рисунок 1). Выставляется ритмический рисунок, который дети (по двое), с помощью музыкальных инструментов отхлопывают. Примерные ритмы представлены на Рисунке 2. Если пара детей ошибается, необходимо проиграть ритмический рисунок всей группой.



Рисунок 1

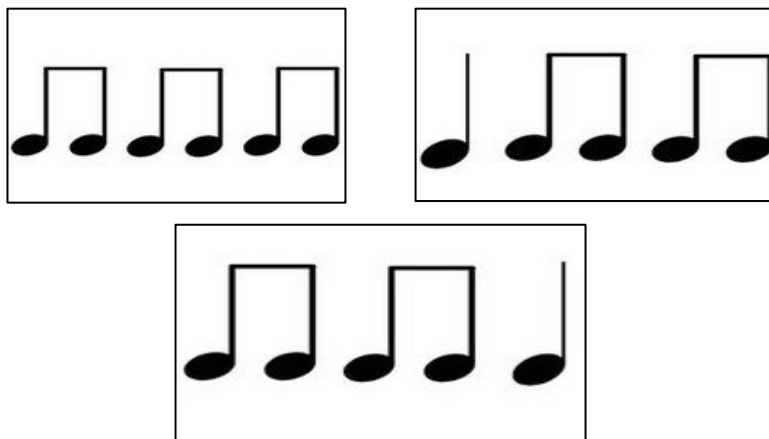


Рисунок 2

Чтобы закрепить материал, полученный на занятиях по обучению грамоте в игре, составляется рассказ-сказка, где героем является изученная буква. Дети проживают приключения и преодолевают трудности, которые встречаются на пути буквы. На примере знакомства с буквой «Ы» предлагаем сказку из пособия О.Л. Соболевой.

«Жила-была буква, которая любила путешествовать. Нравилось этой букве ходить в горыЫЫ, по горам трудно ходить и буква стала брать с собой палочку, а в горах жили великаныЫЫ. Великаны, когда видели букву с палочкой кричали: ЫЫЫ! Букву с палочкой так и прозвали: Ы». Детям демонстрируется картинка с изображением буквы. Примерный вариант представлен на рисунке 3. Заучивание с детьми небольшого стихотворения про букву, так же способствует запоминанию образа:

А бедняжка буква Ы
Бродит с палочкой, увы.

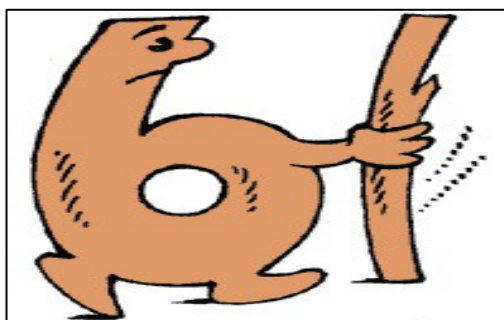


Рисунок 3

Для запоминания образа буквы обязательно дается задание, где нужно изобразить букву с помощью разнообразных предметов, составить её при помощи пальчиков, выложить своим телом. В качестве вспомогательных предметов можно использовать шары, кубики, веревку. Выкладывание букв тренирует моторную память, что является основой письма. Во время задания дети по 2-3 человека выкладывают букву различными предметами и проверяют друг у друга правильность «написания», что носит соревновательный характер, и каждый пытается выполнить его как можно лучше. Этот вид упражнений представлен на рисунках 4-7.

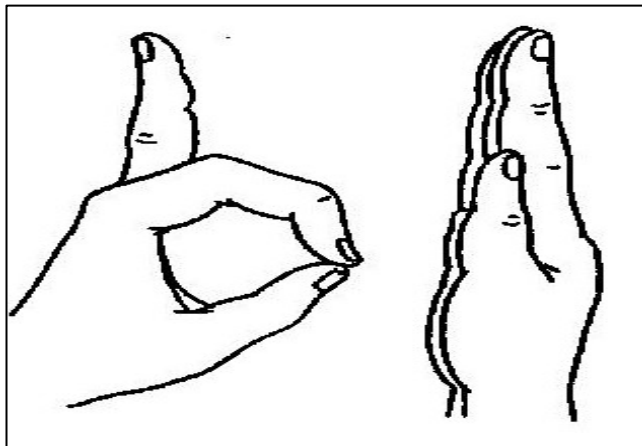


Рисунок 4



Рисунок 5

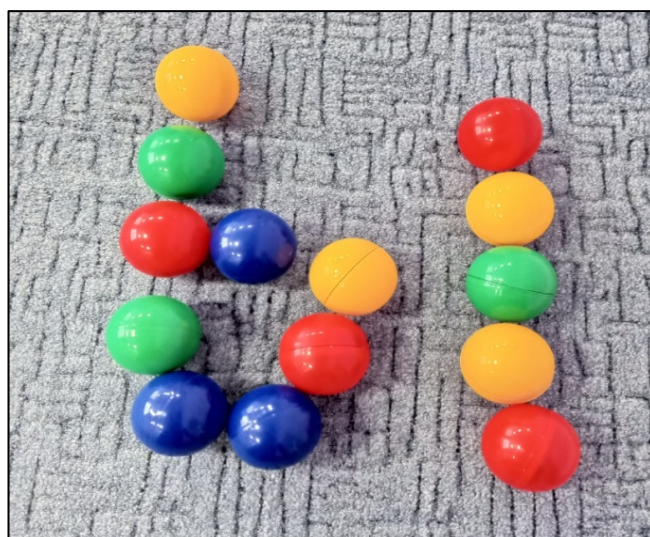


Рисунок 6



Рисунок 7

В процессе обучения грамоте важным является процесс овладения звукового анализа устной речи. Дети с тяжёлыми нарушениями речи испытывают трудности из-за неумения слышать гласные звуки, отделить гласные от согласных, дифференциации по твердости-мягкости. Чтобы этот процесс проходил продуктивно, а ребёнку было интересно узнавать новое, мы используем на занятиях игры с парашютом. Игровой парашют, используемый на занятиях, представлен на Рисунке 8.



Рисунок 8

Игровой парашют, разделен по цветовым секторам. Вначале дети учатся в игре реагировать на определенный цвет, а впоследствии цвет начинает обозначать определённый звук: красный – гласный, синий – твёрдый согласный, зелёный – мягкий согласный звук. Вариант игры: дети стоят по кругу, лицом к парашюту, каждый ребёнок – определённый цветовой сектор.

Дети хором произносят: «Скучно, скучно нам стоять – не пора ли побежать?»

Раз, два, три...»

Логопед: «Синие – беги!» Дети, стоящие рядом с этим цветом, бегут вокруг парашюта. На сигнал: «Стоп!» становятся в произвольном порядке, но на такой же цвет.

На последующих занятиях, заменяется сначала красный цвет на гласный звук. Пример: «Раз, два, три... звук [О] беги» – бегут дети, занимающие сектор красного цвета. Потом вводится твёрдый согласный звук. Пример: «Раз, два, три... звук [Т] беги» – бегут дети, занимающие сектор синего цвета. Лучше не спешить и постепенно дифференцировать по два звука: гласный – твёрдый согласный; твёрдый согласный – мягкий согласный; гласный – мягкий согласный, и когда уже дети легко будут справляться, можно ввести на одном занятии 3 звука сразу: гласный – твёрдый согласный – мягкий согласный.

Выводы. Занятия логопедической ритмикой в МДОУ «Детский сад Ферзиковский» проводится с младшего возраста. Данный вид занятий очень нравятся детям, они с удовольствием выполняют задания и хорошо запоминают представленный материал, так как все подается в игровой форме. Ранее занятия проводились в соответствии с лексической темой согласно тематическому планированию. В подготовительной группе мы решили апробировать и связать тему занятия с изучаемыми звуками и буквой. Гласные и согласные звуки на занятиях соотносятся с образами соответствующих букв, при этом графический образ подкрепляется с помощью стихотворения о букве, а так же выкладыванием и формированием образа

буквы с помощью мячей, верёвочек, пальцев рук и тела. Рассказ о каждой букве сопровождается сказочным сюжетом, что способствует хорошему запоминанию материала и вызывает интерес.

Литература:

1. Ивенсен, М.И. «Осень». – URL: <https://stihi.ru/2015/10/31/7557> (дата обращения: 23.12.2022).
2. Малолеткова, М.В. Занятие по логоритмике по теме «Перелетные птицы» для детей старшего дошкольного возраста. – URL: <https://infourok.ru/zanyatie-po-logoritmike-po-teme-pereletnie-ptici-dlya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-2435919.html> (дата обращения: 23.12.2022).
3. Пожиленко, Е.А. Волшебный мир звуков и слов: Пособие для логопедов / Е.А. Пожиленко. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 216 с.
4. Соболева, О.Л. Новый букварь для дошкольников и первоклассников / О.Л. Соболева, В.В. Агафонов, О.В. Агафонова; под редакцией О.Л. Соболевой. – М.: Дрофа-Плюс, 2007. – 272 с.
5. Брыкина, А.С. Мастер-класс «Использование игрового пособия «парашют» – URL: <https://labirintznaniy.ru/master-klass/master-klass/master-klass-ispolzovanie-igrovogo-posobiya-parashyut.html> (дата обращения: 23.12.2022).

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Егорова Анастасия Олеговна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
заведующий кафедрой страхования финансов и кредита,

кандидат педагогических наук, доцент Курылёва Ольга Игоревна

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

студент Долгова Юлия Александровна

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

СКВОЗНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается применение сквозных цифровых технологий в образовании. В настоящее время в рамках национального проекта «Цифровая экономика» уделяется большое внимание использованию новых цифровых технологий, так как они охватывают большой спектр отраслей, как в России, так и за ее пределами. Соответственно, не исключена и образовательная среда. Сквозные технологии получили такое название именно, потому что они не принадлежат к конкретной сфере деятельности и могут быть задействованы повсеместно. Так каким же образом инновации применять в образовательной деятельности и при чем тут экономика? Статья призвана ответить на данный вопрос.

Ключевые слова: образование, сквозные технологии, цифровизация, цифровая экономика.

Annotation. The article examines the application of end-to-end digital technologies in education. Currently great attention is paid to new digital technologies within the framework of the "Digital economy" national project, as they cover a wide range of areas both in Russia and abroad. Thus, the educational sphere is also included. End-to-end technologies get their name precisely because they do not belong to any one specific area and may be applied universally. So how can innovations be implemented in the educational sphere and how is economics related to it? The article is intended to answer this question.

Key words: education, end-to-end technologies, digitalization, digital economy.

Введение. В 2018 году были утверждены двенадцать национальных проектов в области образования, здравоохранения, демографии, культуры, городской среды, экологии науки, экономики. Одним из них является проект «Цифровая экономика», в рамках работы над которым было создано девять дорожных карт по развитию сквозных технологий во всех государственных секторах, в том числе и в образовании. Пандемия новой коронавирусной инфекции в 2020 году только ускорила процессы перехода в «цифру». Образовательная деятельность играет, без преувеличения, важнейшую роль в жизни общества, поэтому все современные тенденции в данной сфере требуют внимательного подхода и изучения. Именно этим и обусловлена актуальность работы.

Цифровизация образовательной среды, являясь глобальным процессом имеет весьма противоречивый характер. Сторонники цифровизации говорят о прогрессе, который, так или иначе, ведет нас к глобальному обществу. Противники же, в свою очередь, отмечают, что стремительное развитие цифровых технологий может привести нас к полной роботизации и потере человеком его свободы.

Основной целью работы является анализ опыта использования и роли сквозных цифровых технологий в образовательной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Цифровизация образования является одним из составных компонентов более масштабного процесса цифровизации экономики.

Зарубежные исследователи предполагают, что цифровая экономика образована следующими компонентами:

- создание больших данных;
- создание информационно-коммуникационной инфраструктуры, которая предполагает развитие больших данных;
- цифровая обработка и хранение больших данных [6].

Считается, что Интернет является ведущим инструментом развития цифровой экономики. Развитие всемирной сети позволяет выделить основные объекты цифровой экономики. На данный момент такими считаются:

- цифровые сервисы по продаже товаров и услуг;
- цифровые товары и услуги;
- провайдеры, которые предоставляют доступ в Интернет;
- потребители цифровых услуг.

Все объекты между собой связывают прочные взаимосвязи, благодаря которым образуется сложная суперсистема цифровой экономики.

Цифровая экономика как суперсистема состоит из вложенных в нее систем, к которым относится наука, образование, культура и другие сферы общественной жизни [6].

Национальный проект «Образование», который был запущен в 2019 году включает в себя федеральный проект «Цифровая образовательная среда», направленный на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой

образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования [4]. Применение сквозных технологий в образовательной деятельности является одним из условий для реализации федерального проекта.

Установлено, что к сквозным технологиям относят такие технологии, которые способны одновременно охватывать несколько научно-технических направлений или отраслей [5].

Например, в настоящее время сквозные технологии находят применение в образовании, культуре, здравоохранении и т.д.

Перечень сквозных технологий закреплён в национальном проекте «Цифровая экономика», среди них:

- Big data («большие данные»);
- робототехника;
- искусственный интеллект;
- блокчейн (системы распределённого реестра);
- виртуальная и дополненная реальности.

Сквозные технологии уже сейчас вошли в образовательный процесс и имеют активное развитие.

Отдельно необходимо отметить, что по прогнозу университета «Синергия», уже через несколько лет на рынке станут востребованы новые профессии, такие как разработчик образовательных траекторий, тьютор, архитектор виртуальной реальности [2].

В настоящее время отдельный акцент ставится на смену роли педагога в образовании. Преподаватель из хранителя и источника знаний становится путеводителем, который помогает ученикам разбираться в новых знаниях. Постепенно работа педагога меняет свой характер.

Проникновение цифровых технологий (ИТ) во все сферы жизни требует от массового работника нового качества образования. Сегодня элементарной грамотности, которая формируется существующей системой образования, недостаточно, более 50% работников выполняют работу, где необходимый уровень грамотности может быть заменён компьютером. Только 13% из них имеют уровень грамотности, превышающий уровень интеллектуальных компьютерных систем (имеющий сегодня или ожидаемый в ближайшие десять лет). В то же время, доля работников с высоким уровнем общей грамотности снизилась по сравнению с девяностыми годами. Подготовка современных рабочих уступает подготовке рабочих, которые работали два десятилетия назад. Современная система образования нуждается в кардинальных изменениях [2].

А сейчас подробнее рассмотрим цифровые технологии и те подходы, которые обеспечивают их внедрение в образование.

Большие данные (big data), как следует из названия, big data – большие объёмы данных, которые, как правило, непрерывно увеличиваются и имеют разные форматы представления.

В настоящее время, в большинстве случаев, когда речь идет о больших данных, подразумеваются текстовые файлы, что значительно усложняет обработку. Но технологии больших данных тем не менее находят широкое применение в образовании. Например, английский Университет Ноттингем Трент внедрил систему описательной аналитики (данный вид аналитики собирает данные из разных источников и отвечает на вопрос «Что случилось?» в виде панели мониторинга, которая показывает данные о вовлеченности студента в образовательный процесс). На панели можно увидеть следующие показатели: частота работы с библиотекой; сведения об изучаемых курсах; посещаемость и т.д. У каждого студента есть возможность посмотреть свою активность и сравнить ее с одноклассниками, чтобы убедиться в том, что он «не выпадает» из университетской жизни. Через три года после внедрения, исследования показали, что 72% первокурсников использовали данную систему и она побудила их посвящать больше времени учебе [5].

В одном из американских университетов разработана уникальная рекомендательная система по подбору литературы и образовательных курсов. Необходимо отдельно отметить, что алгоритм дает рекомендации, которые основаны исключительно на личных интересах студента.

Так же примером использования технологии big data может служить подбор источников при работе над исследованием или публикаций.

Одной из самостоятельных единиц и дисциплин в образовательном процессе является робототехника. В первую очередь, применение роботов значительно упрощает процесс обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья. Благодаря робототехнике такие дети могут присутствовать на учебных занятиях физически в классе, но быть на уроке вместе с классом при помощи робота телеприсутствия, разработанным специально для наблюдений за событиями в удаленном месте. Для управления подобным роботом, как правило, не нужно специального программного обеспечения, достаточно простого интернет-браузера. Система управления роботом работает в режиме реального времени и позволяет пользователю присутствовать в любой точке мира, где есть этот робот и подключение к сети.

Наиболее популярной технологией, которая используется в образовании является искусственный интеллект (ИИ).

Искусственный интеллект (ИИ) – система, которая способна выполнять действия человека в определенной ситуации и имеет способность к обучению, при получении новой информации.

Впервые об ИИ заговорили после создания А.Тьюрингом специального теста, который предназначается для проверки собеседника (кто он: человек или компьютер?).

Наиболее популярен ИИ в банковском секторе. Так, уже несколько лет при обращении в «Сбербанк» клиенты вначале общаются с ботом (как в чате в приложении, так и при телефонном звонке на горячую линию). Продолжительное количество времени кредитные заявки во всех банках на первоначальной ступени рассматривает искусственный интеллект. Используется искусственный интеллект также и для обеспечения безопасности финансов клиентов.

Все чаще и чаще мы сталкиваемся с искусственным интеллектом в повседневной жизни. Спросить у голосового помощника, какая погода за окном, перевести фразу с иностранного языка – все это для нас уже является нормой жизни. Разные компании используют ИИ в своей работе ради собственной выгоды и удобства клиентов.

Искусственный интеллект используется и в образовании. Каждый из нас наверняка слышал о приложениях для изучения иностранных языков. Например, приложение «Дуолинго», при помощи которого становится возможным изучение более 30 иностранных языков. Система искусственного интеллекта, при помощи которой изучаются языки распознает нашу речь, и общается в формате диалога, что позволяет освоить язык не только с теоретической, но и с практической точки зрения.

При помощи ИИ становится возможным построить индивидуальную траекторию обучения для каждого ученика, ведь искусственный интеллект способен заменить репетитора. Так, например администрация Фламандского региона Бельгии развернула технологию Century Tech, которая будет дополнять традиционное обучение в классах, подстраиваясь под индивидуальный уровень знаний каждого ученика [5].

Технологии блокчейн или как еще их называют, технологии распределённых реестров – относительно новая технология в образовательной сфере. Ее сущность заключается в использовании технологии распределённого хранения

информации на нескольких компьютерах, которые не имеют единого сервера. Иными словами, блокчейн – цепочка блоков, распределенная база данных. Отличительной особенностью базы данных, которая основана на технологии блокчейн – информации, которая в ней хранится нельзя подделать или изменить. В повседневной жизни технология распределенных реестров уже давно используется в осуществлении онлайн-платежей. В системе образования уже на протяжении нескольких лет блокчейн технология применяется при проведении Единого Государственного Экзамена. По словам министра просвещения С.С. Кравцова данная технология позволяет обеспечивать безопасное хранение информации о результатах экзамена.

Еще один вид технологий, которые получили распространение относительно недавно – технологии виртуальной и дополненной реальности (VR и AR). Основная цель использования данных технологий – создание реалистичных виртуальных миров, расширение физического пространства жизни человека, с помощью созданных цифровыми устройствами и программами элементов.

Чаще всего данные технологии используются в ходе иммерсивного (вовлеченного) обучения. Обучение, как правило, включает в себя использование специализированных очков или шлема, которые позволяют попасть в виртуальные миры. Чаще всего такие технологии используются на уроках биологии, химии, истории. Обычно уроки проходят в игровой форме. При применении данных технологий значительно повышается уровень вовлеченности и интереса к обучению.

В профессиональном образовании технологи виртуальной и дополнительной реальности позволяют смоделировать реальные ситуации на производстве и отработать навыки их решения.

Выводы. По итогам проведенного исследования необходимо отметить, что сегодня компьютер – универсальный инструмент в работе со всеми возможными видами информации. Сквозные технологии и созданные для работы с ними программы позволяют открыть новые способы и методы обработки информации и обучения [8]. Преподавателям и обучающимся в скором времени придется поменять уже сложившееся взгляды на образовательный процесс с учетом уже начавших своё распространение новых цифровых инструментов. Опыт, приобретенный во время дистанционного обучения в 2020 году, говорит о том, что мы еще пока находимся на начальной стадии цифровизации образовательной среды. Динамика процесса цифровизации только набирает обороты и в ближайшее время нас ждет еще больше изменений.

Литература:

1. Гаирбекова, П.И. Актуальные проблемы цифровизации образования в России / П.И. Гаирбекова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – №. 2. – С. 65-65
2. Козлова, Н.Ш. Цифровые технологии в образовании / Н.Ш. Козлова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – № 1.
3. Курьлёва, О.И. Опыт внедрения цифровых технологий при реализации образовательной программы при подготовке учителя будущего / О.И. Курьлёва, А.О.Егорова. – Нижний Новгород, 2022.
4. Микиденко, Н.Л. Цифровые технологии в образовании: возможности и риски, преимущества и ограничения / Н.Л. Микиденко, С.П. Сторожева // Профессиональное образование в современном мире. – 2021. – Т. 11. – №. 1. – С. 23-34
5. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>. – Дата доступа: 24.12.2022 г.
6. Плотников, Д.М. Тренды развития сквозных технологий в образовании в контексте реализации цифровой экономики в России / Д.М. Плотников // Современное педагогическое образование. – 2021. – №. 3. – С. 13-17
7. Плужникова, Н.Н. Цифровизация образования в период пандемии: социальные вызовы и риски / Н.Н. Плужникова // Logos et Praxis. – 2021. – Т. 20. – №. 1. – С. 15-22
8. Фролова, С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования / С.В. Фролова // Вестник Мининского университета. – 2022. – № 2 (10).

Педагогика

УДК 378.4

кандидат филологических наук, доцент Емельянова Маргарита Валентиновна

Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова (г. Чебоксары);

кандидат филологических наук, доцент Зайцева Елена Львовна

Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Гурьянова Татьяна Юрьевна

Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова (г. Чебоксары)

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПЕРВОМ И ВЫПУСКНОМ КУРСАХ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье представлена ценностная ориентация обучающихся высшего образования в середине 2022-2023 учебного года на выборке из 188 обучающихся из ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова». Исследование было проведено на основе анонимного опроса по списку ценностей, предложенному авторами исследования. Целью исследования было выявление ценностной ориентации обучающихся с разных курсов обучения, но получающих образование в одном учебном заведении. С точки зрения главной ценности все группы обследованных обучающихся одинаково позиционировали семейную безопасность. Результирующие параметры теста показали статистическую значимость в предпочтениях ценностей, доказывая, что годы, проведенные в университете, оказывают значительное влияние на позиционирование ценностей.

Ключевые слова: ценности, ценностная ориентация, обучающиеся, опрос, проблемы образования.

Annotation. The article is the author's take on the value orientation of students of higher education in the middle of the 2022-2023 academic year on a sample of 408 students from the I.N. Ulyanov Chuvash State University. The study was conducted on the basis of an anonymous survey on the list of values proposed by the authors. The purpose of the study was to identify the value orientation of students from different years of study. All groups of surveyed students equally positioned family security as the principal value. The resulting test parameters showed statistical significance in value preferences, proving that the years spent at the university have a significant impact on the positioning of values.

Key words: values, value orientation, students, survey, problems of education.

Введение. Жизнь предполагает постоянное взаимодействие между личностью и окружающей средой. Такое взаимодействие начинается с рождения и продолжается в детстве и юности. Для выполнения социальных ролей на протяжении всей своей жизни индивид развивает способности и овладевает рядом навыков, которые он считает или не считает ценными для себя. Именно ценности позволяют судить об уникальности общества. В рамках социализации,

характеризующейся различными процессами (от просто общения до получения специальных профессиональных знаний) бывает трудно разграничить ценности и ценностные ориентации общества и отдельного человека. При осуществлении образовательного процесса преподаватели, по большей части, действуют в соответствии с предписанными правовыми нормами, вместе с тем деятельность преподавателей основана на уже устоявшихся нормах, которые не относятся к правовым, а представляют собой традиции или обычаи, устои. Вместо того чтобы быть принудительными, эти нормы нацелены на достижение общего социального блага. Такие нормы регулируют отношения индивида с окружающей средой с помощью системы ценностей, продвигаемой в определенном социокультурном контексте, с одной стороны, и через систему личных убеждений, которая определяет поведение и действия индивида во всей их полноте, с другой стороны. В современных обществах время от времени возникает «кризис» ценностей, характеризующийся напряженностью или конфликтом отношений между обществом и индивидом в некоторых сферах жизни. Невозможно достичь универсальной иерархии ценностей, так как, например, взрослые устанавливают определенную иерархию ценностей, создавая для себя как бы точку опоры.

Анализ определений ценностей показывает, что существует более четырехсот различных определений ценностей и множество точек зрения для их классификации [1]. Невозможность создать универсально приемлемое определение ценности возникла как из-за разногласий в терминологии в различных обществах и на разных языках, так и из-за различного понимания термина «ценность» в разных науках (каждая наука исходит из своей собственной области изучения и применяет концепцию ценности в этом контексте). Несоответствия в определении термина «ценность» также возникают из-за позиции некоторых ученых, которые считают, что ценности именно из-за их изменчивости сопротивляются любым попыткам определения и размещения в общепринятых рамках.

Одна из теорий ценностей основана на классификации, данной М. Рокичем, который определяет ценности как тип убеждений, которые, будучи усвоены, становятся стандартом или критерием для поведения индивида. Согласно М. Рокичу, ценности разделяются на две группы: 1) ценности-цели, под которыми подразумеваются состояния, которых индивид хочет достичь и сохранить (терминальные ценности), и 2) ценности-средства, которые представляют предпочтительный способ достижения целей (инструментальные ценности) [5].

Ценности – это убеждения о том, что важно, как для отдельного человека, так и для общества в целом. Они могут быть неявными или эксплицитными (заявленными напрямую). Ценности помогают нам решать, что правильно или неправильно, хорошо или плохо. Современные ценности включают свободу, равенство, индивидуализм, демократию и уважение к другим. Однако эти ценности разделяются не всеми культурами, например, в традиционных обществах коллективизм (главенство потребностей группы над потребностями индивида) может быть более важным, чем индивидуализм [4]. В данной статье ценности понимаются как убеждения, руководящие поведением индивида, в частности, обучающегося, получающего образование в системе высшего профессионального образования. Учитывая, что на формирование ценностей влияют, помимо индивидуальных факторов, социально-исторические факторы и социальные факторы, нас интересовала система ценностей у студентов разных курсов, что определило цель исследования: установить различия в позиционировании ценностных ориентаций обучающихся с разной длительностью пребывания в университете. В дополнение к концептуальному определению ценности мы попытались концептуально определить ценностные ориентации, несмотря на то, что некоторые авторы не проводят различия между ценностями и ценностными ориентациями: ценностные ориентации – это набор общих и постоянных ценностей, ориентированных на решение экзистенциальных проблем посредством общих действий и поведения индивидов в различных ситуациях. Ценностные ориентации включают в себя убеждения, установки и принципы для формирования ценностной ориентации, в том числе педагогическую ориентацию, и, следовательно, оказывают влияние на поведение человека в образовательном процессе. Однако, несмотря на определенный уровень разнообразия в определениях ценности и ценностной ориентации, в теоретических исследованиях, как правило, выделяются два центральных элемента, которые формируют основу ценностной ориентации – личность отдельного человека и общество, определяемое конкретными духовными, культурными, технологическими и идеологическими характеристиками. Сумма индивидуальных ценностных ориентаций дает картину актуальных социальных ценностных ориентаций в данный момент времени, благодаря чему можно выделить ценности как жизненные цели человека и как инструмент для достижения жизненных целей человека (инструментальные ценности).

Цель исследования определила постановку следующих задач: установить статистически значимую разницу в предпочтении ценностей (жизненных целей) обучающихся первого и выпускного курсов. Отправной точкой была нулевая гипотеза, т.е. принадлежность обучающихся к первому или выпускному курсу не влияет на ценностную дифференциацию обучающихся, так как сам факт обучения в одном и том же учебном заведении уже является источником формирования ценностных ориентаций. Актуальность исследования определяется неисследованностью ценностных ориентаций современной российской молодежи, испытывающей на себе огромное количество изменений мирового значения (споры о ненужности Болонской системы образования, начало СВО, изменения государственных границ России в 2022 г. и т.д.).

Исследовательская выборка включала 188 обучающихся первого и четвертого курсов историко-географического факультета Чувашского государственного университета им. И.Н. Ульянова. Обучающиеся были разделены на две группы: а) 1 курс – 120 человек; б) 4 курс – 68 человек. Зависимыми переменными исследования были ценностные ориентации.

Существует много различных способов измерения ценностных ориентаций. Наш список был составлен на основе методики М. Рокича «Ценностные ориентации» [5], однако авторы не стали разделять ценности на терминальные и инструментальные, так как разделение на ценности-цели и ценности-средства очень условное и относительное, в методике М. Рокича используются вопросы, относящиеся и к личным ценностям (любовь), и к абстрактным (мир), а ценностные ориентации в любом случае складываются в систему поведения индивида. Кроме того, методика М. Рокича неоднократно адаптировалась [1]. В процессе выбора определенных ценностей испытуемые руководствовались исключительно своими личными убеждениями.

Обучающимся было предложено проранжировать ценности из списка, предложенного авторами исследования, по следующей инструкции: «Вам предлагается список из 16 ценностей. Проранжируйте их по порядку значимости для Вас, то есть самой важной Вы присваиваете номер 1 и т.д., так что под номером 16 будет идти ценность, наименее значимая для вас».

- Комфортная жизнь
- Увлекательная и богатая событиями жизнь
- Безопасность вашей семьи
- Свобода
- Счастье
- Внутренняя гармония
- Любовь
- Безопасность в стране

Мир на планете
Всеобщее равенство перед законом
Удовольствия
Самоуважение
Настоящая дружба
Мудрость
Чувство того, что вы достигли поставленной цели
Признание вас в обществе

Данные были обработаны путем вычисления среднего арифметического, после чего был определен ранг каждого значения на основе относительного порядка ожидаемых значений. Все исследование проводилось анонимно, с указанием только курса обучения и было проведено в начале второго семестра 2022-2023 учебного года. Полученная в результате исследования иерархия ценностей была разделена на три равные группы: первостепенные, значимые (места с 1 по 3); индифферентные, безразличные (4-12); отвергаемые, незначимые (13-16 места иерархии).

Изложение основного материала статьи. Наше намерение состояло в том, чтобы определить, есть ли различие в предпочтении ценностных ориентаций среди обучающихся начального и выпускного курсов. Межгрупповой анализ должен был показать влияние жизненного и профессионального опыта (если таковой имеет это влияние) на ценностный профиль обучающихся в отношении позиционирования исследуемых ценностей.

Полное соответствие можно было наблюдать в позиционировании ценности семейной безопасности (в обеих группах безопасность семьи на 1 месте). Подобный результат доказывает, что семья как ситуационный фактор по-прежнему является основным убежищем индивида, безопасным местом для удовлетворения личных потребностей, самым безопасным источником эмоциональных, когнитивных и аффективных потребностей, где создаются ключевые условия для удовлетворения жизненных и профессиональных потребностей. Счастье позиционируется обучающимися 1 курса на очень высоком втором месте, в то время как та же самая ценность не имеет такого же значения для обучающихся выпускного курса, которые ставят ее на пятое место. Третья по значимости ценность – любовь, которая занимает четвертое место среди выпускников. В отличие от них, обучающиеся 1 курса ставят любовь на третье место. Когда дело доходит до позиционирования ценностных категорий с тремя самыми низкими рейтингами – захватывающая жизнь, мир на планете и безопасность в стране – полученные результаты показывают, что обучающиеся выпускных курсов, то есть с более обширным жизненным опытом, считают захватывающую жизнь наименее важной, в то время как менее опытные первокурсники ставят ее на тринадцатое место. Мир на планете оценивается по-разному всеми обучающимися, в то время как безопасность в стране оценивается одинаково и выпускниками, и первокурсниками, – 14-е место для выпускных курсов, и 16-е место для первокурсников (самый низкий рейтинг). Таким образом, социальные и универсальные ценности оцениваются как самые низкие всеми группами обучающихся. Согласно полученным результатам, система ценностей этих групп испытуемых была обусловлена продолжительностью их обучения, что опровергает установленную нулевую гипотезу.

Мы сочли интересным провести различие между первой и последней ценностями в каждой группе: самая значимая / самая незначимая (места с 1 по 3); самая безразличная (места с 4 по 12); самая отвергаемая, незначимая (13-16 места иерархии). Сравнивая первые три позиции наиболее часто предпочитаемых ценностей, мы обнаружили идентичное расположение ценностей: безопасность вашей семьи и безопасность в стране (1 место), счастье, любовь, (2 место) чувство того, что вы достигли поставленной цели и настоящая дружба (3 место) между менее опытными и наиболее опытными обучающимися. Полученные результаты соответствуют результатам исследования ценностей, направленного на достижение социальных и личных целей [3]. Самыми незначимыми для обеих групп испытуемых стали (15 место) мудрость и признание вас в обществе и всеобщее равенство перед законом, мир на планете (16 место). Подобные результаты можно интерпретировать в свете общего социального кризиса и социальной неопределенности, когда участие обучающихся в принятии социально значимых решений в принципе сильно ограничено и не может считаться решающим, что было подтверждено в некоторых исследованиях [3]. Наше исследование показывает более высокий уровень предпочтения личностных ценностей социальным и общечеловеческим ценностям, что согласуется с некоторыми другими исследованиями [2].

Выводы. Студенты разных годов обучения руководствуются в своем поведении одинаковыми ценностями. Так, студенты 1 курса ставят на второе место счастье, а студенты выпускного курса – любовь. Следовательно, на протяжении всего периода обучения было выявлено постепенное увеличение значимости личного счастья, любви и счастливой семейной жизни, профессиональной и личностной реализации. Когда речь заходит о главной ценности, все группы опрошенных одинаково позиционируют семейную безопасность и безопасность в стране по отношению к другим исследованным ценностям. В целом ценности с высоким рейтингом влекут за собой мотивацию к удовлетворению основных жизненных потребностей (потребность в личной безопасности и безопасности близких).

Литература:

1. Леонтьев, Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д.А. Леонтьев. – URL: <https://hr-portal.ru/article/da-leontev-cennostnye-predstavleniya-v-individualnom-i-gruprovom-soznanii-vidy-determinanty> (дата обращения: 12.02.2023).
2. Маришук, В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л. Маришук, В.И. Евдокимов. – СПб.: Издательский дом «Сентябрь», 2001. – 260 с.
3. Lazar, Ž. Measuring social inequality: Comparison of Gini coefficient and Theil index / Ž. Lazar. – All in One Conferences. 2015. – Pp. 96-99
4. Nickerson, Ch. Values in Sociology / Ch. Nickerson. – URL: <https://simplysociology.com/values-definition-sociology.html> (дата обращения: 12.02.2023).
5. Rokeach, M. The nature of human values / M. Rokeach. – Free Press, 1973. – 438 p.

УДК 378.146

кандидат педагогических наук, доцент Емельянова Юлия Николаевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);
 старший преподаватель Хмырова Ольга Анатольевна
 Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь)

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПОРТИВНЫХ ТРЕНЕРОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования личности будущего спортивного тренера в процессе обучения в высшей школе. Рассматривается индивидуальный подход в подготовке специалистов, обуславливающий необходимость формирования в процессе обучения качеств личности, определяющих будущую профессиональную деятельность. Таким образом, авторы обосновывают необходимость создания условий в образовательном процессе высшей школы не только для формирования компетенций, но и для развития личности обучающихся. В статье обосновывается взаимосвязь качеств личности и универсальных компетенций в процессе подготовки спортивного тренера, раскрывается понятие профессиональной готовности, его значение в системе подготовки будущих спортивных тренеров. Предлагаются критерии оценки качеств личности студентов для выстраивания индивидуальных траекторий образования.

Ключевые слова: профессиональная готовность; качества личности критерии оценки; высшая школа.

Annotation. The article is devoted to the problem of shaping the personality of the future sports coach in the process of studying at higher school. An individual approach to training specialists is considered, which necessitates the formation of personal qualities in the training process that determine future professional activity. Thus, the authors justify the need to create conditions in the educational process of higher education not only for the formation of competencies, but also for the development of the personality of students. The article justifies the relationship between personality qualities and universal competencies in the process of training a sports coach, reveals the concept of professional readiness, its importance in the training system for future sports coaches. Criteria for assessing the personality qualities of students are proposed to build individual educational trajectories.

Key words: professional readiness; personality quality evaluation criteria; high school.

Введение. Современная высшая школа нацелена не только на подготовку специалиста, отвечающего требованиям конкретной профессии, но и на формирование качеств личности, которые могут обеспечить конкурентоспособность, самореализацию, продуктивную профессиональную деятельность выпускника. Реформирование системы высшего образования происходит в направлении повышения его качества, что обуславливает постоянное обновление не только содержания обучения, но и разработку методов контроля качества и критериев оценки успешности образовательного процесса.

Подготовка в сфере физической культуры и спорта должна быть направлена не только на вооружение будущих специалистов набором компетенций, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности, но и на формирование личности, отвечающей на современные вызовы. К таким вызовам в образовании можно отнести цифровизацию, изменение системы ценностей, экономические реформы и многое другое. Таким образом, в период обучения в вузе необходимо подготовить профессионала высокого уровня общечеловеческой и профессиональной культуры, педагогических и творческих способностей. Это возможно в условиях реализации индивидуальных траекторий обучения, выстраивания системы непрерывного образования, адаптации содержания к избытку информации и формирования творческого мышления и мотивации к постоянному саморазвитию.

В современном образовании предполагается подход к обучению, уравнивающий аудиторную и самостоятельную работу, при этом последняя приобретает ведущее значение в процессе обучения. В связи с этим, основными функциями вуза становятся: создание условий для самостоятельного освоения знаний студентами и организация системы мониторинга, контроля и оценки сформированности компетенций в рамках основной профессиональной образовательной программы высшего образования (ОПОП ВО).

Наряду с существующими методиками оценки успешности освоения образовательной программы, которые составляют основу фонда оценочных средств дисциплин, входящих в программу, важным фактором эффективности образовательного процесса является педагогическая диагностика, направленная на изучение степени проявления качеств личности студента, обеспечивающих эффективное саморазвитие. Педагогическая диагностика также позволит выявить затруднения каждого студента и разработать оптимальные пути их преодоления, наметить вектор личностного развития на пути получения профессии, что обуславливает разработку критериев оценки сформированности личностных качеств на разных этапах учебной деятельности.

Таким образом, оценка сформированности качеств личности будущих спортивных тренеров, отвечающих требованиям профессии позволяет реализовать принцип научности в образовательном процессе. Опираясь на результаты исследования качеств личности, студенты смогут самостоятельно или под руководством наставника выбирать формы и средства профессиональной подготовки, что в итоге будет способствовать саморазвитию обучающихся и повышению качества образования [2].

Изложение основного материала статьи. На основе анализа Профессионального стандарта «Тренер» и Федерального государственного стандарта высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура (уровень бакалавриата) было установлено соответствие универсальных компетенций и качеств личности, обеспечивающих эффективное формирование этих компетенций. Так, для осуществления руководства спортивной подготовкой занимающихся, образовательный процесс должен способствовать формированию у будущего тренера познавательного интереса, критического мышления, инициативности и креативности. Владение системным подходом позволит студенту не только структурировать теоретико-методическую основу, но и сформировать понимание о процессе приобретения и применения знаний в будущей профессиональной деятельности. Планирование и организация тренировочного процесса требует от спортивного тренера способности к целеполаганию – правильно формулировать ближайшие и отставленные цели, задачи и подбирать средства их решения не только в контексте спортивной тренировки, но и для собственного профессионального и личностного саморазвития. Эффективность профессиональной деятельности спортивного тренера также во многом зависит от способности управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов непрерывного образования [4, 6]. Оценить сформированность перечисленных компетенций возможно не только посредством традиционных форм контроля (зачета или экзамена), но и изучив степень

сформированности качеств личности, обеспечивающих готовность к учебной и профессиональной деятельности: мотивации, творческого отношения, любознательности, конкурентоспособности и др.

По мнению специалистов, наиболее востребованными на рынке труда будут выпускники вузов, способные к профессиональному и личностному саморазвитию, умеющие подстроиться под социальные изменения посредством быстрого обновления собственной базы знаний и адаптации имеющихся навыков к новым требованиям, своевременно и адекватно реагировать на вызовы времени, проявляющие инициативность при выполнении своих функций [5]. В тоже время, в подготовке спортивного тренера в условиях современного вуза существует явное противоречие между направленностью подготовки на решение процессуальных задач (планирование и проведение тренировочного занятия, организацию соревновательной деятельности и т.д.) и собственно развитием личности будущего тренера, формированием жизненных смыслов, мотивации и самоорганизации, которые наряду с профессиональными навыками обеспечивают выпускнику конкурентоспособность на рынке труда.

Таким образом, личностная составляющая профессиональной подготовки будущего тренера приобретает ведущее значение и актуализирует деятельностный компонент формируемых в ходе обучения компетенций. Качества личности, мотивы побуждения к деятельности, интеллектуальные особенности (стиль и способы мышления, объем памяти, особенности восприятия и т.д.) обуславливают целеполагание, выбор средств, форм, методов обучения. Контроль в процессе обучения становится не только инструментом оценки индикаторов достижений, но и средством определения и коррекции индивидуального вектора обучения студента.

Тенденция к индивидуализации образовательной траектории, как условия совершенствования процесса профессиональной подготовки с учетом интересов, мотивов, активности и инициативности студентов. В ходе взаимодействия педагога и обучающегося и формируется область универсальных и предметных знаний и умений. В процессе такого взаимодействия студент становится активным субъектом, что позволяет ему и в обучении и в профессиональной деятельности самореализоваться в полной мере. При этом индивидуализация процесса формирования компетенций с учетом сформированности качеств личности, обеспечивающих эффективность обучения, представляет собой взаимодействие преподавателя и обучающегося, направленное на выбор форм и средств выполнения учебных задач, в том числе самостоятельной учебной деятельности студента, в рамках изучаемых дисциплин.

В спортивном вузе есть специфические особенности организации учебного процесса и реализации ОПОП. В первую очередь, это связано со спортивной деятельностью большинства обучающихся по направлению «Физическая культура». Образовательная деятельность будущих спортивных тренеров сопряжена с тренировочным и соревновательным процессами. Эта особенность, с одной стороны, позволяет изучить профессиональную деятельность спортивного тренера «изнутри» самого процесса, на основе актуализации получаемых знаний и умений в собственной тренировочной работе, с другой – значительно затрудняет возможности создания дополнительных условия развития личности не спортсмена, а тренера.

С одной стороны, собственная спортивная деятельность студентов является полноценной средой формирования многих общепрофессиональных и профессиональных компетенций. С другой стороны, оторванность от академической среды затрудняет обучение, нарушая его базовые принципы: научности, систематичности, сознательности и активности. Поэтому одной из задач преподавателя спортивного вуза является создание условий, позволяющих студентам-спортсменам адаптироваться к образовательному процессу, выработать собственный механизм получения знаний, коммуникации с педагогами, систематизировать собственную учебную деятельность. Такая среда должна быть направлена на создание теоретической и практической базы профессиональной подготовки, но и на развитие структур личности, позволяющей максимально реализовать способности студента и в процессе обучения, и в дальнейшей профессиональной деятельности.

Исходя из сказанного выше, разработка критериев оценки сформированности качеств личности будущего спортивного тренера, позволяющих ему продуктивно и эффективно решать образовательные задачи с учетом особенностей спортивной деятельности студента, рассматривается нами как механизм повышения качества образования по данному направлению. Критерии оценки подбирались в соответствии с требованиями профессии к качествам личности и отвечают требованиям информативности, надежности и стандартизации измерительных процедур. При разработке критериев оценки сформированности качеств личности будущего спортивного тренера, учитывались требования профессионального стандарта «Тренер» [4] и Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура [6]. На основе анализа особенностей профессиональной деятельности спортивного тренера были выявлены качества личности, определяющие эффективность реализации трудовых функций.

Вопросы оценки качеств личности рассматриваются учеными педагогами и психологами с различных позиций, в том числе в контексте понятия профессиональная готовность, включающую психофизиологические, психологические характеристики качеств личности, обеспечивающих активную и осознанную позицию в выборе профессии и успешную профессиональную деятельность; высокий уровень мотивационной, эмоционально-волевой и когнитивной сфер личности [3]. Требования к профессиональной готовности будущего спортивного тренера отражены в индикаторах достижения соответствующих компетенций и обуславливают определенный уровень профессионально-личностного развития. Критерии оценки, должны соответствовать требованиям результатам освоения программы бакалавриата по направлению подготовки 49.03.01 «Физическая культура» [6]. Интегрированным показателем профессиональной готовности являются качества личности, формирование и совершенствование которых происходит в процессе обучения [5]. Для эффективной оценки качеств личности будущего спортивного тренера важно определить необходимый для успешной учебной и профессиональной деятельности набор этих качеств.

Структура профессиональной готовности будущих тренеров позволит осуществлять диагностику развития личности в процессе обучения и выстраивать индивидуальные образовательные траектории. Компоненты готовности профессиональной деятельности определяются конкретными профессионально-личностными качествами и свойствами, формирование которых происходит в рамках учебной деятельности. Успешное осуществление учебной деятельности также обеспечивается набором определенных качеств личности переходящих в дальнейшем в структуру профессиональной готовности (рис.).



Рисунок. Структура готовности к учебной и профессиональной деятельности

Представленные компоненты готовности к учебной и профессиональной деятельности позволили определить следующие критерии оценки сформированности качеств личности будущих спортивных тренеров:

- оценка творческого потенциала студентов – позволяет выявить способность личности осуществлять учебную деятельность на творческом уровне с помощью теста «Творческий потенциал» (методика В.И. Андреева) [1]. Творческая составляющая в профессии спортивного тренера выражается в способности применять полученные знания, умения и навыки в новых обстоятельствах, синтезировать новый продукт профессиональной деятельности, тем самым повышая ее продуктивность;

- экспертная оценка решения практических задач при выполнении самостоятельной работы; участие в научной и творческой деятельности, сопряженной с профессиональной деятельностью (участие в профессиональных конкурсах, научно-практических конференциях);

- способность к рефлексии (тест «Рефлексия») позволяет оценивать собственное поведение; проявление активности и инициативности, способность к самоорганизации и саморазвитию;

- способность к саморазвитию (методика В.И. Андреева) – один из важных компонентов профессионального развития и достижения высоких результатов [1];

- анализ когнитивной сферы личности включает в себя тест на определение особенности мышления – тест возрастающей трудности (методика Равена); оценку логичности мышления и тест на определение доминирующего типа восприятия.

На основе структуры готовности к учебной и профессиональной деятельности обучающиеся делятся на группы с высоким, средним и низким уровнем сформированности качеств личности. Для каждого уровня предусматриваются различные формы выполнения учебных заданий, позволяющие максимально реализовать потенциал студентов. Мониторинг сформированности качеств личности можно проводить ежегодно в начале и по окончании специальных дисциплин, до и после прохождения тренерской (производственной) практики. Студентов с высоким уровнем развития профессиональной готовности необходимо привлекать к научно-исследовательской работе: участию в научных исследованиях, выходящих за рамки курсовых и дипломных проектов, конкурсах, конференциях и грантах. С учетом динамики изменения уровней сформированности тех или иных качеств личности, индивидуальная образовательная траектория может корректироваться, стимулируя тем самым учебную активность, профессиональное самосовершенствование и саморазвитие студентов. Высокий уровень сформированности профессиональной готовности позволит рекомендовать мотивированных студентов для поступления в магистратуру и аспирантуру.

Выводы. Подводя итоги разработки критериев оценки сформированности качеств личности как элементов структуры готовности к учебной и профессиональной готовности будущих спортивных тренеров, отметим, что в результате внедрения предложенных критериев возможно создание профессионально-ориентированной образовательной среды, способствующей

профессиональному становлению студента посредством мониторинга сформированности и коррекции качеств личности на протяжении всего периода обучения; включение студентов в творческое выполнение заданий дисциплин, формирующих не только ключевые, но и общепрофессиональные и профессиональные компетенции; сопровождение студентов в учебной и научно-исследовательской деятельности; привлечение их к участию в конкурсах профессионального мастерства, начиная с первого курса и на протяжении всего периода обучения; разработка методического обеспечения индивидуальных образовательных траекторий студентов. Разработанные критерии и внедрение педагогической диагностики на их основе могут выступать компонентом совершенствования организации образовательного пространства вуза.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 680 с.
2. Емельянова, Ю.Н Проектирование личностно-ориентированного содержания специальных дисциплин в процессе подготовки учителя физической культуры. диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Емельянова Юлия Николаевна / Тирасполь, 2006. – 200 с.
3. Завоеванная, Н.С. Профессиональная готовность: краткая история, основные понятия и подходы к изучению / Н.С. Завоеванная // «Наука. Мысль: электронный периодический журнал». Научный журнал. – № 11. – 2014. – 10 file–URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-gotovnost-kratkaya-istoriya-osnovnye-ponyatiya-i-podhody-k-izucheniyu/viewer>.
4. Профессиональный стандарт «Тренер» Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 28.03.2019 № 191н [Зарегистрировано в Министерстве юстиции Российской Федерации 25 апреля 2019 года, регистрационный N 54519]. – URL:https://classdoc.ru/profstandart/05_sport/professionalstandarts_48 (дата обращения 22.01.2023).
5. Трофимова, Н.М. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста / Н.М.Трофимова, Е.И. Еремина // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 42.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 сентября 2017 г. N 940 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура" (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями N 1456 от 26.11.2020. URL:https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203+%/Bak/490301_B_3_15062021.pdf (дата обращения 22.01.2023).

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Жмурова Ирина Юньевна

Институт математики, механики и компьютерных наук имени И.И. Воровича
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ: ПЛАНИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ

Аннотация. Федеральные государственные образовательные стандарты требуют от учителя максимального учета особенностей и склонностей каждого обучающегося. Для подготовки педагога, обладающего соответствующими компетенциями, необходимо усилить ее индивидуальную направленность. Данное исследование посвящено изучению эффективных средств индивидуализации обучения в профессиональной подготовке будущего учителя математики. Исследование проводилось на базе Института математики, механики и компьютерных наук им. И.И. Воровича Южного федерального университета. В работе выделены формы и средства индивидуализации – аудиторные и внеаудиторные. Проанализированы такие средства, как студенческое научное объединение, научно-исследовательский проект, элективный курс и индивидуальное задание. Проведена диагностика отношения всех участников учебного процесса к различным формам индивидуализации. Определена степень эффективности различных видов индивидуализации. Отмечена эффективность студенческого научного объединения в построении индивидуальной образовательной траектории. Намечены пути реализации интеграционных связей между математическими и методическими компонентами подготовки учителя, а также между учебной деятельностью студента и профессиональной деятельностью учителя.

Ключевые слова: индивидуализация, интеграционные связи, средства индивидуализации, профессиональная подготовка, форма индивидуализации, студенческое научное объединение, научно-образовательный кружок, учебная деятельность, профессиональная деятельность.

Annotation. Federal state educational standards require teachers to take maximum account of the characteristics and inclinations of each student. To train a teacher with relevant competencies, it is necessary to increase its individual orientation. This research is devoted to the effective means study of educational individualization in the professional training of a future mathematics teacher. The research was conducted on the basis of the Institute for Mathematics, Mechanics, and Computer Science in the name of I.I. Vorovich of the Southern Federal University. The paper highlights the forms and means of individualization – classes and extracurricular. The research analyzes different individualization forms: a research project, an elective course and an individual task are analyzed. Diagnostics of the attitude of all participants of the educational process to various forms of individualization is carried out. The degree of effectiveness of various types of individualization is determined. The article examines the attitude of all participants in the educational process to such a form of individualization as a student scientific association. Its high efficiency in creation of individual educational trajectory was revealed. The ways of implementing integration links between mathematical and methodological components of teacher training, as well as between the student's educational activity and the teacher's professional activity are outlined.

Key words: individual educational trajectory, integration links, means of individualization, form of individualization, student scientific association, scientific and educational club.

Введение. Переход отечественного образования к федеральным государственным стандартам нового поколения порождает необходимость максимального учета индивидуальных особенностей обучающихся, что актуализирует поиск средств, форм и методов индивидуализации профессиональной подготовки учителя. В последнее время многие исследователи отмечают необходимость всестороннего учета индивидуальных особенностей обучающихся, их образовательных потребностей и интеллектуальных способностей. Так, например, необходимость профессионального сопровождения индивидуальной образовательной траектории студента отмечены в работе [8]. Авторы статьи [10] обращают

внимание на педагогические условия индивидуализации самостоятельной работы студентов, а технология индивидуализации обучения описана в работе [4].

Следует отметить, что в обучении математике данная проблема приобретает особую значимость, поскольку учебная дисциплина «Математика» является обязательной дисциплиной для всех ступеней общего образования независимо от профиля учебного заведения. Возможность реализации индивидуального подхода в обучении математике отмечается многими педагогами, математиками, методистами. В частности, проблема индивидуализации при обучении математике студентов инженерных специальностей отмечается в работе [3], а на конкретные методы решения этой проблемы указывается в работах [7] и [9].

Поиск средств индивидуализации профессиональной подготовки учителя так же является предметом научных исследований. Анализ математической компоненты профессиональной подготовки учителя начального образования посвящена статья [6]. Принципы методической подготовки будущего учителя математики к работе в условиях индивидуализации обучения сформулированы в исследовании [1], особенности индивидуального подхода в обучении математике в американской школе описываются в исследовании [2].

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования является поиск форм, видов и средств индивидуализации обучения в профессиональной подготовке учителя математики. Для этого необходимо решить следующие задачи: описать определенные формы индивидуализации, исследовать отношение к ним всех участников образовательного процесса – студентов, преподавателей и работодателей, выделить наиболее значимые средства индивидуализации профессиональной подготовки будущего учителя математики.

Выделяя основание для классификации средств индивидуализации обучения, мы рассматривали такие их виды, как аудиторные и внеаудиторные. Под аудиторными средствами будем понимать дисциплины учебного плана: элективные дисциплины, факультативные курсы и дисциплины, входящие в модули университетской академической мобильности. Для максимального удовлетворения своего познавательного интереса студент вправе выбрать одну из обязательных дисциплин из спектра предложенных.

Как правило, элективные и факультативные курсы входят в блоки специальных дисциплин и позволяют повысить уровень математической и методической культуры выпускников. Так, например, при подготовке бакалавра педагогического образования по профилю «Математика» используются факультативные курсы «Геометрические построения на плоскости» или «Современные средства оценивания», элективные дисциплины «Дополнительные главы математического анализа», «Избранные вопросы элементарной математики», «Технологии обучения математике» и другие, целью которых является расширение научной эрудиции будущего учителя. Эти курсы реализуют интро- и интердисциплинарные (ближние и дальние) интеграционные связи в обучении бакалавра.

Дисциплины модуля университетской академической мобильности позволяют реализовать интерблоковые (сверхдальние) интеграционные связи профессиональной подготовки и являются курсами общекультурного и/или психолого-педагогического блока. Среди них можно отметить такие, как «Возрастная анатомия и физиология», «Здоровьесберегающие технологии», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с особыми образовательными потребностями» и другие. Следует заметить, что внедрение подобного рода дисциплин в учебный процесс положительно оценивается студентами, что подтверждается соответствующими опросами социологической службы.

Примерами внеаудиторных средств индивидуализации являются научно-исследовательский проект, курсовая работа, выпускная квалификационная работа бакалавра или магистра, студенческое научное объединение и другие. С первого курса студенты принимают участие в научно-исследовательской работе, для чего в учебном плане выделен соответствующий модуль проектной деятельности. В течение учебного года каждый студент (индивидуально или в группе) работает над определенным проектом с защитой его в конце учебного года. Курсовые проекты или курсовые работы становятся этапами подготовки выпускной квалификационной работы, в процессе подобного рода деятельности студент может максимально реализовать свои образовательные и исследовательские потребности.

Кроме того, к внеаудиторным средствам индивидуализации учебного процесса могут быть отнесены индивидуальные задания в рамках изучения обязательных дисциплин учебного плана: бланочное и компьютерное тестирование, типовые расчеты, лабораторные работы, система индивидуальных задач. Как правило, подобные задания делаются максимально вариативными, что позволяет отнести их к средствам индивидуализации.

Все перечисленные выше средства индивидуализации так или иначе являются обязательными для каждого студента в той или иной форме. У будущего учителя есть определенная свобода выбора из нескольких, но, тем не менее, и элективные курсы, и дисциплины модуля университетской академической мобильности входят в учебный план и необходимы для успешного освоения основной образовательной программы.

Говоря о внеаудиторных средствах реализации индивидуальной образовательной траектории бакалавра, нельзя не упомянуть студенческое научное объединение (СНО), под которым мы будем понимать различные формы научно-исследовательского творчества студентов: научно-образовательные кружок, студенческая научно-исследовательская лаборатория, методический коллоквиум, научно-технический и научно-учебный центры и другие.

С целью оценивания эффективности средств индивидуализации учебного процесса и диагностики проблемы индивидуализации мы провели опрос участников учебного процесса. Эмпирические данные были получены с использованием сервиса Microsoft Form. В исследовании приняли участие учителя математики городских и сельских школ Ростовской области и Краснодарского Края (94 человека), студенты направления «Педагогическое образование» выпускных курсов (150 человек) института математики, механики и компьютерных наук им. И.И. Воровича Южного федерального университета – будущие учителя математики и информатики, преподаватели кафедры теории и методики математического образования Южного федерального университета (12 человек).

Степень эффективности различных форм индивидуализации оценивалась с помощью вычисления индекса удовлетворенности. Респондентам было предложено оценить степень эффективности данной формы в соответствии с уровнями:

- a) очень высокая,
- b) высокая,
- c) не могу сказать,
- d) не очень высокая,
- e) низкая.

Индекс эффективности I вычислялся по формуле

$$I = \frac{a + 0,5b + c \cdot 0 - 0,5d - e}{N}$$

где a, b, c, d, e – количество выбравших последовательные ступени шкалы, а N – общее число респондентов [5].

Выше всего все участники учебного процесса оценили эффективность модуля проектной деятельности – коэффициент эффективности приближается к 0,9. Наиболее низко этот параметр оценили преподаватели кафедры теории и методики математического образования, руководящие научно-исследовательской работой студентов, объективно оценивающие оригинальность студенческих научных работ и степень самостоятельности обучающихся при их выполнении.

По сравнению с преподавателями кафедры и учителями математики эффективность индивидуализации посредством выполнения индивидуальных заданий студенты оценивают ниже: соответствующие коэффициенты 0,77; 0,75 и 0,6. Видимо, в дальнейшем имеет смысл пересмотреть форму и содержание подобных заданий. Что касается элективных и факультативных курсов – это средство было оценено, как имеющее самую низкую эффективность. На наш взгляд, это связано с тем, что количество подобных курсов невелико, поскольку существуют довольно жесткие требования к наполняемости студенческой группы. В условиях небольших курсов (одна-две группы) предусмотреть большое количество курсов по выбору достаточно затруднительно.

И студенты, и преподаватели кафедры высоко оценили работу студенческих научных объединений в контексте создания индивидуальной образовательной траектории (0,74 – студенты и 0,68 – преподаватели кафедры). Следует заметить, что большинство студентов педагогического направления участвуют в работе научно-образовательных кружков по методике обучения математике и информатике, технологиям дополнительного образования и внеурочной деятельности. Большинство учителей математики, тем не менее, отнеслись к подобной форме более критично (0,57 соответственно). Мы связываем это с меньшим вниманием к внеаудиторной деятельности на школьном этапе обучения.

Тем не менее, большинство учителей математики (83,4%) с интересом отнеслись к идее организации научно-образовательных кружков с участием студентов направления «Педагогическое образование» и готовы руководить подобной работой, что позволит реализовать не только интеграционные связи между математическими и методическими дисциплинами в подготовке будущего учителя, но и преемственность между учебной деятельностью студента и профессиональной деятельностью учителя.

Выводы. Формирование индивидуальной образовательной траектории для бакалавра педагогического образования позволяет будущему учителю не только познакомиться со всем спектром возможностей средств и форм индивидуализации, но и осуществить практическую их реализацию: на этапе обучения – в ходе педагогической практики, а затем и в будущей работе.

Таким образом, внеаудиторные средства индивидуализации – выполнение самостоятельных научных проектов и студенческое научное объединение являются наиболее эффективными средствами создания индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

Следует, тем не менее, отметить, что, говоря о формах индивидуализации, мы ограничились только вопросами ее реализации в обучении математике, методические же аспекты – тема отдельного исследования.

Литература:

1. Алексеева, Е.Н. Принципы методической подготовки будущего учителя математики к работе в условиях индивидуализации обучения / Е.Н. Алексеева // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 162-179
2. Безруков, А.И. Осмысление зарубежного опыта преподавания математики и точных наук / А.И. Безруков, Л.В. Малышева, Л.В. Грахольская // Continuum. Математика. Информатика. Образование. – 2022. – № 2(26). – С. 22-30. – DOI 10.24888/2500-1957-2022-2-22-30.
3. Булатов, М.Ф. Индивидуализация обучения математике студентов инженерных специальностей технического вуза / М.Ф. Булатов, А.В. Григорьев // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2008. – № 6(47).
4. Воистинова, Г.Х. Технология индивидуализации обучения / Г.Х. Воистинова, Е.А. Чернова, М.Р. Байназарова // Modern Science. – 2021. – № 1-2. – С. 260-265
5. Дубина, И.Н. Математико-статистические методы в эмпирических социально-экономических исследованиях / И.Н. Дубина. – Москва: Финансы и статистика, 2010. – 415 с.
6. Зембатова, Л.Т. Совершенствование математической составляющей системы подготовки будущих учителей начальных классов / Л.Т. Зембатова, К.Н. Кириченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 119-121
7. Кубекова, Б.С. О дифференциации в преподавании математики / Б.С. Кубекова, Э.М. Булатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-4. – С. 135-137
8. Лапшова, А.В. Профессиональное сопровождение индивидуальных образовательных траекторий студентов вуза / А.В. Лапшова, Е.А. Уракова, Д.М. Михайленко // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-2. – С. 141-143
9. Муханов, С.А. Индивидуализация, дифференциация и персонализация обучения математике в техническом вузе / С.А. Муханов, А.А. Муханова, А.И. Архангельский // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 1(30). – С. 195-198
10. Тариева, В.А. Педагогические условия индивидуализации внеаудиторной самостоятельной работы как фактор творческой деятельности студента / В.А. Тариева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-1. – С. 215-218

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства Загороднюк Анастасия Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ САМОАНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Аннотация. Цель данной статьи состояла в рассмотрении отечественного и зарубежного опыта формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности будущих педагогов, получающих образование в университетах различных стран. Для становления терминологического и проблемного поля методологии и технологии профессионального образования важным направлением становится теоретико-методологический анализ понятийного содержания ключевых принципов исследования профессиональной деятельности. Гипотезой исследования явилось то, что в каждой

рассматриваемой стране должное внимание должно отводиться формированию такой компетенции педагогической деятельности как самоанализ. Перед нами стояли следующие задачи: изучить актуальные тенденции реализации компетентного подхода к развитию личности и профессиональной деятельности педагога в разных странах; выявить возможные аспекты рассмотрения компетенции самоанализа через призму сравнительной педагогики; выделить ключевые характеристики феномена компетенции самоанализа в диалоге междисциплинарных исторических исследований в России и зарубежом. Научная новизна заключается в описании линий теоретического и исторического анализа феномена компетенции самоанализа педагогической деятельности будущего педагога на основании сравнительного описания отечественных и зарубежных исследований. Практическая значимость заключается в том, что представленный анализ сравнительных позиций в области педагогики высшей школы в России и зарубежом позволяет обосновать теоретико-методологическую основу модели формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности учителя на примере учителя начальных классов, а так же выделить проблемные аспекты в развитии методологии и технологии профессионального образования на примере подготовки будущего учителя к самоанализу педагогической деятельности, описать терминологическое поле рассмотрения феномена формирования компетенции самоанализа педагогической деятельности учителя.

Ключевые слова: компетенция самоанализа педагогической деятельности, учитель начальных классов, педагог, профессиональная компетенция, методология и технология профессионального образования.

Annotation. The purpose of the study was to consideration domestic and foreign experience of formation of the competence of self-analysis of pedagogical activity among future primary school teachers, who receive education at universities in various countries. Theoretical and methodological analysis of the conceptual content of the key principle of professional activity research is becoming an important direction for the formation of the terminological and problematic field of methodology and technology of vocational education. The research hypothesis was that the formation of such competence of pedagogical activity as self-analysis should be given due attention in each country. We were faced with following tasks: to study the current trends in the implementation of the competence approach to personal development and teacher's professional activity in different countries; to identify possible aspects of considering the competence of self-analysis through the prism of comparative pedagogy; to highlight the key characteristics of the phenomenon of competence of self-analysis in the dialogue of interdisciplinary historical research in Russia and abroad. The scientific lies in the description of the lines of theoretical and historical analysis of the phenomenon of competence of self-analysis of pedagogical activity of the future teacher based on a comparative description of domestic and foreign studies. The practical significance lies in the fact that the presented analysis of comparative positions in the field of higher school pedagogy in Russia and abroad allows us to substantiate the theoretical and methodological basis of the model of the formation of the competence of self-analysis of the teacher's pedagogical activity on example of a primary school teacher, and also to highlight problematic aspects in the development of methodology and technology of vocational education on the example of preparing a future teacher for self-analysis of pedagogical activity, to describe the terminological field of consideration of the phenomenon of formation of the competence of self-analysis of the teacher's pedagogical activity.

Key words: competence of self-analysis of pedagogical activity, primary school teacher, teacher, professional competence, methodology and technology of vocational education.

Введение. На сегодняшний день происходящие в обществе трансформации затрагивают все сферы жизнедеятельности человека. Отдельным объектом для изучения является образование, так как оно являлось и является неотъемлемой составляющей развития общества. Болонское соглашение, в котором принимает участие множество стран, подразумевает, что во всех образовательных программах должны едино соблюдаться требования к уровню сформированности необходимых профессиональных компетенций. Составляющей профессиональной компетенции является компетенция самоанализа педагогической деятельности. Будущему педагогу, для становления себя в будущей профессиональной деятельности как профессионала, необходимо уметь видеть свои слабые стороны, уметь их анализировать и искать пути выхода для дальнейшего саморазвития и самосовершенствования. В связи с этим, нами видится интересным рассмотрение опыта по формированию данной компетенций на этапе профессиональной подготовки студентов – будущих учителей в вузе как отечественного, так и зарубежного. В данной статье нами предпринята попытка рассмотрения вопроса по формированию компетенции самоанализа педагогической деятельности будущих педагогов с точки зрения исторически-педагогического аспекта.

Изложение основного материала статьи. Проблематичность самоанализа педагогической деятельности на сегодняшний день увеличивает свою актуальность в высшем образовании. В нашей работе категорию «самоанализ педагогической деятельности» рассмотрим как феномен, содержащий в себе философскую, психологическую, педагогическую категорию.

Проведенный анализ литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод о том, что понятие «самоанализ» имеет много синонимичных понятий, например: рефлексия, аналитическая деятельность, рефлексивные и аналитические умения. Обратимся к динамике становления самоанализа в рамках его историко-педагогического развития.

Философы, в своих трудах, обращаясь к вопросам сознания личности и ее познания, прибегают к понятию рефлексия. Аристотель, Г. Лейбниц, Д. Локк, дают определение рефлексии как форме человеческой деятельности, которая формирует его направленность на осмысление своих действий и раскрытию духовных составляющих личности. И. Фихте считает, что истинные знания находятся в сознании самой личности, а самосознание же состоит из рефлексивных умений. В отечественной философии ученые, такие как А.Н. Радищев, М.В. Ломоносов главную роль отводили человеческому самопознанию. Для познания чего-либо человек должен был накапливать свой личный опыт. В XIX-XX веках одним из условий для духовного обогащения личности являлась рефлексия и самоанализ деятельности (В.В. Розанов, Н.А. Бердяев, А.Н. Лосев и др.) [1, 6]. Таким образом, обобщая мнения философов можно сделать вывод о том, что человек должен развиваться путем своего накопленного опыта, самоанализ взаимосвязан с рефлексией и раскрывается через самопознание личности.

В психологической литературе исследователями (И. Чеснокова, Р. Бернс, С.Л. Рубинштейн и др.) вопрос самоанализа рассматривается в контексте самосознания личности, которая ориентирована на гармоничное взаимодействие себя и окружающей среды. Человек, сравнивая себя с другими, учится анализировать и познавать себя. Затем происходит сравнение самого себя в разных жизненных условиях и ситуациях. В данном случае самоанализ используется в качестве способа самопознания. Результат самоанализа – это условие для саморазвития и самосовершенствования личности [7]. Таким образом, обобщая мнения психологов можно сделать вывод о том, что самоанализ является средством познания человека и условием развития личности и ее совершенствования.

В истории педагогики обращения к самоанализу педагогической деятельности будущего педагога происходили неоднократно. Ряд исследователей (В.А. Слостенин, Ю.П. Сурмин, И.Г. Татур, И.В. Поликарпова и др.) обращаются к понятию организации самостоятельной аналитической деятельности, в основе которой лежит готовность будущего педагога

к самоанализу педагогической деятельности [4, 5]. Личность, способная к самоанализу, стремится к обогащению своего потенциала и готова создавать условия для своего развития и самореализации в педагогической деятельности. Компетентность самоанализа педагогической деятельности должна формироваться на этапе профессиональной подготовки в университете (Л.К. Боровик, Е.Н. Глубокова) [3]. Анализируя педагогическую литературу можно сделать вывод о том, что самоанализ является активным процессом познания себя в деятельности и формировать его необходимо на этапе профессиональной подготовки будущих учителей в университете.

Профессиональная компетенция педагога заключается в содержании основных компонентов готовности к педагогической деятельности, которая будет строиться на профессиональных знаниях, умениях и навыках, а также владении процессами анализа, самоконтроля и самооценки. Поэтому, на этапе профессиональной подготовки педагогов необходимо обращать внимание на глубинное осмысление процесса становления личности как профессионала в своей деятельности. Понимание функции самоанализа как условия формирования профессиональных качеств будущего педагога будет способствовать успешной адаптации в предстоящей педагогической деятельности.

В современном мире профессиональная подготовка будущих учителей строится с учетом тенденций и национальных особенностей каждой страны.

Согласно Болонскому соглашению от 2012 года, во всех образовательных программах стран-участниц необходимы единые требования к формированию профессиональных компетенций, а также единое понимание этих компетенций с точки зрения содержательной составляющей. Рассмотрим составляющие профессиональной компетенции будущих педагогов в ряде стран с точки зрения компетенции самоанализа педагогической деятельности.

Анализ немецкой научной литературы показал, что понятие компетенции самоанализа рассматривается исследователями как единство опыта педагогической деятельности и ответственности за этот опыт (RothH.). Такие ученые, как S. Blomeke, G. Lehmann, W. Nieke в своих трудах указывают на то, что профессиональное развитие будущего педагога основывается на рефлексии педагогических действий. То есть, можно сделать вывод о том, что в основу профессиональной компетенции педагога входят рефлексивные знания и умения. Осваивая самоанализ своей педагогической деятельности, будущие педагоги учатся понимать сущность этой деятельности и находить пути для своего самосовершенствования [9].

В Великобритании особое место уделяется таким профессиональным достоинствам учителя, как умение мыслить и оценивать свою деятельность на протяжении всего педагогического пути, и, как следствие, умение корректировать свою деятельность для достижения наилучшего результата. Важным условием педагогической практики, по мнению R. Watow, является повышение своего педагогического уровня за счет анализа своих действий, определения трудностей и траекторий для дальнейшего саморазвития [8].

Французские исследователи, такие как V. Cornu, F. Chenu, в своих трудах отмечают такую составляющую профессии «педагог» как умение достаточно хорошо мыслить и анализировать, проводить рефлексию своих действий и находить пути выхода из затруднений. Учитель – это человек, обладающий не только знаниями и умениями, но и личностными качествами специалиста с высоким уровнем культуры и умением проводить самоанализ своей педагогической деятельности, направленный на самовоспитание [10, 11].

Американские ученые характеризуют личность педагога, способную непрерывно развиваться для успешной педагогической деятельности (L. Bond, D. Harris). Будущий педагог должен уметь осуществлять оценку своих действий, осознавать трудности и постоянно пополнять свои знания для преодоления этих трудностей. Одним из компонентов профессиональной компетенции будет выступать умение проводить анализ, аргументировать свои действия и принимать решения [12].

К педагогам Китая предъявляются требования, связанные, в первую очередь, с профессиональными знаниями. Чтобы повышать свое педагогическое мастерство, учитель должен работать над собой, исследовать себя и выстраивать путь саморазвития и самосовершенствования (M. Zhang, J. Lin). Деятельность педагога должна основываться на достижении мастерства и профессионального роста [14].

Японские исследователи, такие как С. Судзуки, М. Юдзи, отмечают составляющие педагога: чувство долга перед собой, другими, обществом в целом. Поэтому, педагог должен уметь внедрять в свою педагогическую практику самооценку своей деятельности, проводить контроль своих знаний.

Помимо этого, он должен проводить самоанализ и работать над своим самообразованием [13].

В нашей стране одним из условий формирования профессиональной компетенции учителя является его умение оценивать свою деятельность и находить пути выхода из затруднений в педагогической деятельности. На этапе обучения в университете следует обращать внимание на формирование готовности будущего учителя к самоанализу своей деятельности. Это будет способствовать как личностному, так и профессиональному развитию и самосовершенствованию. Учитель развивается как субъект, постигая новое и реализуя себя в педагогической деятельности [2].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что самоанализ проходил долгий путь своего становления: от философских взглядов до педагогических. Изменения, которые происходили и происходят в обществе, оставляют свой след в системе образования разных стран. Но неизменным остается то, что профессия педагога требует от себя серьезного подхода и реализации. На сегодняшний день мировая практика показывает, что школе нужны специалисты, умеющие быстро действовать и принимать решения в различных ситуациях, развитые интеллектуально и способные к постоянному самоанализу педагогических действий, ведущих к саморазвитию, самосовершенствованию и становлению себя как профессионала.

Выводы:

1. Анализ работ отечественных и зарубежных ученых позволяет сделать вывод о том, что самоанализ носит межпредметный и комплексный характер на всех этапах исторического развития человечества. В настоящее время вопросам самоанализа также уделяется внимание ученых и исследователей, но доля исследований по данной проблематике недостаточна, что и подтверждает актуальность данной статьи.

2. Анализ исследований показал наличие большого количества понятий, синонимичных понятию «самоанализ». Например: рефлексия, рефлексивные умения, аналитические умения, аналитическая деятельность и т.д.

3. Отечественные и зарубежные ученые, в контексте исторического развития категории самоанализа, отмечают его роль в становлении личности педагога как профессионала своего дела. Сформированная компетенция самоанализа педагогической деятельности является признаком педагогического мастерства, так как с помощью данного умения педагог извлекает знания из практической деятельности и намечает тенденции для своего дальнейшего профессионального развития.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

2. Загороднюк, А.Н. Способность к самоанализу как один из компонентов формирования игровой компетенции у педагогов дошкольного и начального образования / А.О. Хромова, А.Н. Загороднюк, М.В. Дружинина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 3.
3. Организация самостоятельной работы в магистратуре: Методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических университетов / Сост. Л.К. Боровик, Е.Н. Глубокова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 139 с.
4. Поликарпова, Н.В. Аналитическая деятельность педагога в условиях введения профессионального стандарта / Н.В. Поликарпова // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. – 2016. – С. 83-85
5. Сластенин, В.А. Педагогика: учебник по дисциплине "Педагогика" для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Академия, 2008. – 566 с.
6. Столин, В.С. Самосознание личности / В.С. Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 288 с.
7. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
8. Barrow, R. Teacher Education: Theory and Practice / R. Barrow // British Journal of Educational Studies. – 1990. – № 4. – P. 94.
9. Blomeke, S. Professionelles Lehrerhandeln. Kriterien und aktuelle empirische Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung / S. Blomeke. – Vortrag an der Universität Passau, 2003.
10. Chenu, F. Vers une définition opérationnelle de la notion de compétence / F. Chenu // Education permanente. – 2001. – № 162. – P. 201-208
11. Cornu, B. Le nouveau métier enseignant / B. Cornu. – Paris: La documentation française, 2004. – P. 18.
12. Harris, D. The Effects of NBPTS-Certified Teachers on Student Achievement / D. Harris. – 2007.
13. Suzuki, S. Nurtured by Love: A Classical Approach to Talent Nurturing / S. Suzuki. – 2005. – 192 p.
14. Zhang, M. Developing Shanghai Teachers / M. Zhang. – 2016. – 34 p.

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат филологических наук, доцент Зайцева Елена Львовна
 Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова (г. Чебоксары);
кандидат педагогических наук, доцент Гурьянова Татьяна Юрьевна
 Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова (г. Чебоксары);
кандидат педагогических наук, доцент Фадеева Кристина Валерьевна
 Чебоксарский кооперативный институт (филиал)
 Российского университета кооперации (г. Чебоксары)

АНАЛИЗ СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ МЕДИЙНЫХ ТЕКСТОВ)

Аннотация. С созданием всемирной компьютерной сети пространство, доступное лишь специалистам, стремительно превращается в образовательное поле, позволяющее обеспечить образовательными ресурсами всех желающих изучать иностранные языки. Использование аутентичных политических текстов из средств массовой коммуникации на занятиях по французскому языку невозможно без привлечения внимания учащихся к таким аспектам, как использование стилистических средств. Политический имидж играет решающую роль в сфере международных отношений: от того, является ли он положительным или отрицательным, зависит успех внешней политики страны. В настоящей статье отражены результаты исследования по выявлению, систематизации и обобщению сведений об особенностях оценочно-семантических средств выражения в современном французском медиапространстве. Анализ медиаобраза политиков проводился на основе наличия во французском тексте имен и должностей политиков, а также наличия стилистических средств (метафора, метонимия, ирония, гиперболы, перифразы и др.) в его построении. Также в работу включены выводы относительно изысканий, предметом которых было определение истинного значения стилистических средств в процессе характеристики представителей политического истеблишмента.

Ключевые слова: семантика, СМИ, стилистические средства, медиаполе, медиапространство.

Annotation. Creating a worldwide computer network made it possible to have the space accessible not only to specialists but an educational field that allows providing educational resources to all willing to learn foreign languages. The use of authentic political media texts on French language classes is impossible without attracting the students' attention to such aspects as the use of stylistic means. Political image plays a crucial role in international relations: whether it is positive or negative depends on the success of the country's foreign policy. This article reflects the results of a study on the identification, systematization and generalization of information about the features of evaluation and semantic means of expression in modern French media space. The analysis of the media image of politicians was carried out on the basis of the presence in the French text of the names and positions of politicians, as well as the presence of stylistic means (metaphor, metonymy, irony, hyperbole, peri-phrases, etc.) in its construction. The work also includes conclusions regarding surveys, the subject of which was the determination of the true meaning of paths in the process of analysis of certain representatives of the establishment.

Key words: semantics, media, stylistic means, media field, media space.

Введение. Развитие Интернета позволяет использовать на занятиях по французскому языку политические тексты из СМИ, так как они имеют свои сайты, контент которых широко доступен. Внешнеполитический имидж оказывает влияние на политические процессы, происходящие в государстве: негативный имидж политика может быть использован оппозиционными силами в качестве одного из аргументов в его критике. Авторы СМИ часто склонны использовать стилистические средства для иллюстрации определенных качеств политика. Целью статьи является анализ таких средств в политическом тексте, что, в свою очередь, способствует развитию когнитивных компетенций учащихся (умению анализировать факты языка, видеть их связь с речевой ситуацией и когнитивными процессами, ставшими основой для отбора языковых средств при создании текста и формировании имиджа политика). В настоящей статье выявляются и систематизируются особенности стилистических средств в создании политического имиджа в современном французском медиапространстве, что позволяет правильно построить занятия по французской стилистике и определиться с выбором тем для выпускных квалификационных работ.

Изложение основного материала статьи. СМИ являются мощным идеологическим оружием, и изучение политического медиаимиджа позволяет использовать политический текст как средство развития самого изучающего

французский язык. Использование стилистических средств в языке СМИ для создания медиаимиджа еще не установлено в современной методике преподавания французского языка и, в частности, французской стилистики.

Материалом для исследования послужили оригинальные тексты франкоязычных СМИ (Le Figaro, Le Monde, Le Point и т.д.). Анализ медиаимиджа политиков проводился на основе наличия во французском тексте имен и должностей политиков, а также наличия стилистических средств в построении медиаимиджа.

Политический имидж – положительные или отрицательные представления о политике, программе и лидерах [21]. Политический медиаимидж в данной статье определяется как образ (представление) политика, созданный в сфере массовой коммуникации специалистами PR или просто авторами медийного текста. Медиаимидж является связующим звеном между известной личностью и аудиторией, он создается и формируется на основе восприятия человека [1, С. 23].

Средства массовой информации используют широкий спектр стилистических средств при создании образов политических деятелей. При анализе политических текстов на занятиях по французскому языку было установлено, что метафора - наиболее распространенное средство для придания выразительности, используется с целью обоснования оценки и выделения оценочного признака в создании медиаимиджа политика. Например:

Cuba, engluee dans une profonde crise, tourne la page des Castro [4] / Куба, охваченная (буквально – вклеенная) глубоким кризисом, переворачивает страницу Кастро (имя Кастро является в данном примере причиной возникшего кризиса).

Europe: les craintes sur l'élargissement nourrissent l'opposition à la Constitution [6] / Европа: опасения по поводу расширения подпитывают оппозицию Конституции.

Des traumas collectifs nourrissent les craintes autour de la vaccination [5] / Коллективные травмы питают опасения по поводу вакцинации.

La crainte de nourrir le nationalisme ne doit pas faire de l'enseignement de l'histoire une guerre contre l'idée de nation [9] / Боязнь подпитать национализм не должна превращать преподавание истории в войну против идеи нации.

В оценке современных французских политиков часто используется антономазия, когда политик указывается именем кого-либо из деятелей прошлого, оценка которых во времени уже стереотипизировалась на «плохих» или «хороших»: *Elle* (А. Меркель) *pourrait franchir une étape historique que Die Tageszeitung met en évidence en la qualifiant de «nouvelle Kohl»* [17] / Она могла бы совершить исторический шаг, подчеркивает *Die Tageszeitung*, называя ее «новым Колем». Сравнение А. Меркель с Г. Колем способствует ее положительной оценке.

Медиаимидж французских Президентов включает следующие антономазии: Ж. Ширак – *«un Don Juan de la politique»* [8] / Дон Жуан от политики; Н. Саркози – *«Speedy Gonzales»* [16] / мультиперсонаж, самая быстрая мышь Мексики, намек на нефранцузскую фамилию Саркози; *«Napoléon»* [16] / прозвище Наполеона III, слово состоит из *nabot* (*nain* / карлик [13] и *Napoléon*). Э. Макрон часто называется именем мифического бога *«On m'a souvent présenté en président Jupiter. Il est temps maintenant que je devienne Héraclès»... Après la divinité toute-puissante, ... Héraclès, ou Vulcain, celui qui rend les choses possibles* [19] / «Меня часто называли Юпитером. Теперь пришло время мне стать Гефестом» ... После всемогущего божества... Гефест, или Вулкан, тот, кто делает возможным все.

В свою очередь, фамилия «Макрон» стала «говорящей» и от нее образовался неологизм - глагол *«macroner»* [16] со значением «выражать беспокойство на словах, но не делать ничего»: *«passant plus de temps à poster des photos de lui ayant l'air préoccupé, plutôt que d'agir réellement»* [14] / тратит время на фотографии, на которых он выглядит обеспокоенным, вместо того, чтобы на самом деле действовать.

Распространенным приемом при формировании медиаимиджа политиков обладает ирония, которая как правило, способствует негативной оценке объекта. Использование иронии призвано вызвать сомнения в авторитетности политических акторов за счет высмеивания их действий. Так, Э. Макрон называется *«le locataire de l'Élysée»* [11], Д. Трамп – *«Le locataire de la Maison Blanche»* [3] / квартиросъемщик, жилец, наниматель жилья, что подчеркивает временный и обеспеченный деньгами статус Э. Макрона и Д. Трампа как Президентств.

Медиаимидж политиков может быть основан на противопоставлении их качеств, поступков, что ведет к использованию таких стилистических средств, как оксюморон и антитеза. Их использование создает эффект неожиданности и подчеркивает противоречивый характер политиков. В следующем примере на основе оксюморона до читателя доводится идея о том, что Ж. Ширак не рассказывал о себе сам, но о нем, тем не менее, стремились знать все: *Jacques Chirac fait partie du patrimoine politique français. Pourtant, cet homme qui vit en permanence sous les projecteurs reste un inconnu célèbre, L'Inconnu de l'Élysée* [8] / Хотя Ширак является частью французского политического наследия, постоянно живет в центре внимания, он остается известным неизвестным. Неизвестным из Елисейского дворца.

В антитезе *Trump menace l'Otan et courtise Poutine* [7] / Трамп угрожает НАТО и ухаживает за Путиным – подчеркивается неустойчивый характер Д. Трампа, такой медиаимидж призван вызвать недоверие у читателя к Д. Трампу. Гипербола используется для преувеличения негативных характеристик: *«Elle est du genre à vous arracher la tête sans que vous vous rendiez même compte que vous saignez»* [22] / «Она (Н. Пелоси) из тех, кто отрывает вам голову, а вы даже не подозреваете, что истекаете кровью». Политики могут использовать в своей речи гиперболы для выражения своего негативного отношения, например, Э. Макрон говорит об упрямости французов: *«Les Français sont des «Gaulois réfractaires au changement»* [10] / Французы – это «огнеупорные галлы», когда речь идет о переменах. СМИ донесли позицию Э. Макрона до адресата, в результате избиратели выразили свое негативное отношение к Президенту так же на основе гиперболы: *«Un président qui ne cache même pas son mépris des électeurs»* [18] / Президент, который даже не прячет свое презрение к избирателям (преувеличение, в действительности, конечно же, ни один Президент в демократических странах не станет открыто выражать свою неприязнь). В качестве средства оценки политиков может быть также использована перифраза. Наше исследование показало, что особенно часто перифраза используется в медиаимидже американских политиков: *Ancien mannequin, femme d'affaires et conseillère de l'ombre: qui est Ivanka Trump, la "Première fille" des États-Unis?* [2] / Бывшая модель, деловая женщина и теневой советник: Иванка Трамп, «первая дочь» США, кто она?

Перифразы привлекают внимание изучающих французский язык и к возрасту американских политиков. С одной стороны, подача информации о возрасте того или иного политика может быть идеологизированной, политически ангажированной, и выставлять внушительный возраст политика с негативной и стереотипной точки зрения, согласно которой с возрастом значительно понижается степень полезной умственной активности человека, что не позволяет ему занимать ответственный пост: *Et le magnat de l'immobilier de 69 ans de brandir une nouvelle fois ce qui lui paraît l'arme la plus efficace: un mur, seul moyen à ses yeux de stopper ces «hordes» de Mexicains illégaux* [15] / И 69-летний магнат недвижимости снова использует то, что кажется ему самым эффективным оружием: стену, единственный, по его мнению, способ остановить эти «орды» нелегальных мексиканцев (то есть 69-летний Трамп не способен ни на что большее, кроме как выстроить стену).

С другой, упоминание значительного возраста того или иного лица может быть выставлено в комплиментарном значении, акцентируя внимание публики на его хорошей форме. *Elle (re)devient la femme la plus puissante des USA... La*

septuagénaire s'est dite opposée à cette procédure d'impeachment» [20] / Она становится самой влиятельной женщиной в США... Семидесятилетняя (Н. Пелоси) высказалась против этой процедуры «импичмента».

Д. Трамп во французских СМИ примерно в 70% случаев позиционировался как шоумен или магнат, и лишь в 30% - как президент и глава государства: *Donald Trump, showman prêt au «combat»* [12] / Дональд Трамп, шоумен, готовый к «бою»; *Le magnat de l'immobilier, entré dans la course à la présidentielle de 2016 le 16 juin dernier, confirme chaque jour un peu plus sa réputation d'edredneck* [20] / Магнат в сфере недвижимости, вступивший в президентскую гонку 2016 года 16 июня прошлого года, с каждым днем все больше подтверждает свою репутацию деревенщины.

Такие перифразы создают видимость несостоятельности Д. Трампа как политического лидера, что способствует созданию негативного медиаимиджа политика, лишь косвенно связанного с политической деятельностью.

Выводы. На занятиях по французскому языку были использованы 40 текстов из современных французских СМИ (2008-2022 годы), было установлено, что самыми используемыми стилистическими приемами в формировании имиджа политиков являются метафора (49%), ирония (11%), гипербола (8%) и перифраза (32%). Проведенное исследование показывает, что роль стилистических средств в оценочной семантике при создании медиаимиджа политиков бесспорна, а учащиеся при использовании политических медиатекстов наглядно убеждаются в том, что использование стилистических средств нацелено на логическое связывание политизированных оценок тех или иных представителей властных кругов. Когнитивная компетенция учащихся получает свое наполнение на практическом уровне: так, учащиеся видят, что одной из специфических черт французского медиатекста является политизированность оценок, использовании стилистических средств с негативной оценочной семантикой в отношении «чужих» и комплиментарных – в отношении «своих», причем оценки в большинстве случаев преподносятся неприкрыто и на основе прямого, словарного значения слов.

Литература:

1. Будаев, Э.В. Метафора в политическом интердискурсе: монография / Э.В. Будаев, А.П. Чудинов. – Екатеринбург, УГПУ. 2006. – 215 с.

2. Bernard, M.-V. Ancien mannequin, femme d'affaires et conseillère de l'ombre... [Электронный ресурс]. URL: https://www.francetvinfo.fr/monde/usa/presidentielle/donald-trump/ancien-mannequin-femme-d-affaires-et-conseillere-de-l-ombre-qui-est-ivanka-trump-la-premiere-fille-des-etats-unis_2121877.html (дата обращения: 17.01.2022).

3. Bonaventure, L. Trump attaque Thunberg, elle lui répond avec ironie, Macron tacle les deux. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.lexpress.fr/environnement/trump-attaque-thunberg-elle-lui-repond-avec-ironie-macron-tacle-les-deux_2110906.html (дата обращения: 17.01.2022).

4. Bourcier, N. Cuba, engluee dans une profonde crise, tourne la page des Castro. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.lemonde.fr/international/article/2021/04/19/au-c-ur-d-une-crise-sans-precedent-cuba-tourne-la-page-castro_6077241_3210.html (дата обращения: 17.01.2022).

5. Boutros, M. Des traumas collectifs nourrissent les craintes autour de la vaccination. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ledevoir.com/societe/sante/663672/vaccination-des-traumas-collectifs-nourrissent-les-craintes> (дата обращения: 17.01.2022).

6. Docquier, J. «Europe: les craintes sur l'élargissement nourrissent l'opposition à la Constitution. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.lesechos.fr/2005/05/europe-les-craintes-sur-lelargissement-nourrissent-lopposition-a-la-constitution-605026> (дата обращения: 17.01.2022).

7. Gélie Ph. Trump menace l'Otan et courtise Poutine. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.lefigaro.fr/international/2018/07/10/01003-20180710ARTFIG00225-trump-menace-l-otan-et-courtise-poutine.php> (дата обращения: 17.01.2022).

8. Goulliaud Ph. Chirac, un fauve politique. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.lefigaro.fr/politique/2007/05/16/01002-20070516ARTFIG90031-quarante-annees-de-conquetes-de-passions-et-de-mysteres.php> (дата обращения: 17.01.2022).

9. Guaino, H. La crainte de nourrir le nationalisme ne doit pas faire de l'histoire une guerre contre l'idée de nation. [Электронный ресурс]. – URL: <http://evene.lefigaro.fr/citation/crainte-nourrir-nationalisme-doit-faire-enseignement-histoire-g-3333937.php> (дата обращения: 17.01.2022).

10. L'Express [Электронный ресурс]. – URL: https://www.lexpress.fr/politique/macron-qualifie-les-francais-de-gaulois-refractaires-au-changement_2033018.html (дата обращения: 17.01.2022).

11. Lemarié, A. Comment l'entourage d'Emmanuel Macron met en scène un président qui serait devenu épidémiologiste. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.lemonde.fr/politique/article/2021/03/30/covid-19-emmanuel-macron-le-president-epidemiologiste_6074919_823448.html (дата обращения: 17.01.2022).

12. LePoint [Электронный ресурс]. – URL: https://www.lepoint.fr/monde/donald-trump-showman-pret-au-combat-29-09-2020-2394257_24.php (дата обращения: 17.01.2022).

13. LeRobertdictionnaire [Электронный ресурс]. – URL: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/nabot> (дата обращения: 17.01.2022).

14. Masson, M. Macroner, ce néologisme très populaire en Ukraine. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.midilibre.fr/2022/04/13/macroner-ce-neologisme-tres-populaire-en-ukraine-nest-pas-vraiment-valorisant-pour-emmanuel-macron-10233279.php> (дата обращения: 17.01.2022).

15. Olivier, M. Au pied du mur de la frontière mexicaine. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.lefigaro.fr/international/2017/01/20/01003-20170120ARTFIG00077-au-pied-du-mur-de-la-frontiere-mexicaine.php> (дата обращения: 17.01.2022).

16. Pompignan, A. «Macroner»: ce nouveau mot (pas très flatteur) venu d'Ukraine. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/macroner-ce-nouveau-mot-pas-tres-flatteur-venu-d-ukraine-20220413> (дата обращения: 17.01.2022).

17. Renon, D. Allemagne. Angela Merkel a encore quelque chose à prouver. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.courrierinternational.com/article/alle-magne-angela-merkel-encore-quelque-chose-prouver> (дата обращения: 17.01.2022).

18. Robert, C. Macron est de moins en moins populaire. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.contrepoints.org/2021/11/15/413240-macron-est-de-moins-en-moins-populaire> (дата обращения: 17.01.2022).

19. Tabard, G. Quand Héphaïstos veut prendre le relais de Jupiter. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.lefigaro.fr/politique/guillaume-tabard-quand-hephaistos-veut-prendre-le-relais-de-jupiter-20220603> (дата обращения: 17.01.2022).

20. Verduzier P.Donald Trump, "dinosaur sexiste" multirécidiviste. [Электронный ресурс]. – URL: <https://madame.lefigaro.fr/societe/donald-trump-lhomme-qui-naimait-pas-les-femmes-310715-97647> (дата обращения: 17.01.2022).
21. Wallas G.Human Nature in Politic. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/11634/pg11634-images.html> (дата обращения: 17.01.2022).
22. 20 minutes. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.20min.ch/fr/story/elle-re-devient-la-femme-la-plus-puissante-des-usa-921775572655> (дата обращения: 17.01.2022).

Педагогика

УДК 372.8

магистрант биолого-химического факультета Зареченский Олег Николаевич
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 Хотулёва Ольга Викторовна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Аннотация. В настоящее время применение мультимедийных технологий – одно из условий успешного изучения естественнонаучных школьных дисциплин. Одним из наиболее эффективных приемов является визуализация учебной информации. Визуализация позволяет решить целый ряд педагогических задач: активизации учебной и познавательной деятельности, формирование и развитие критического и визуального мышления, зрительного восприятия, образного представления знаний и учебных действий, передачи знаний и распознавания образов и др. Преподавание биологии связано с использованием большого объема разнообразной информации, что делает применение мультимедийных технологий особенно эффективным. Рассматриваемые в статье технологии позволяют очень быстро обработать ту или иную информацию и представить ее в виде таблиц, схем, диаграмм. В статье авторы, исходя из собственного опыта работы, предлагают наиболее хорошо зарекомендовавшие себя мультимедийные средства визуализации. В качестве примера приводятся такие ресурсы, как: Padlet, Онлайн-доски. Авторы знакомят с особенностями использования и характеристиками рекомендованных цифровых ресурсов. Авторы отмечают, что применение мультимедийных средств на уроках биологии качественно сказывается на усвоении полученной информации. В выводах авторы подчеркивают, что результат эксперимента продемонстрировал эффективность используемых методов.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, визуализация, инфографика, биология, учебная информация.

Annotation. Currently, the use of multimedia technologies is one of the conditions for the successful study of natural sciences school disciplines. One of the most effective techniques is the visualization of educational information. Visualization allows solving a number of pedagogical tasks: activation of educational and cognitive activity; formation and development of critical and visual thinking, visual perception, imaginative representation of knowledge and educational actions, knowledge transfer and pattern recognition, etc. Teaching biology involves the use of a large amount of diverse information, which makes the use of multimedia technologies especially effective. The technologies considered in the article allow you to process this or that information very quickly and present it in the form of tables, diagrams. In the article, the authors, based on their own experience, offer the most well-proven multimedia visualization tools. As an example, such resources as: Padlet, Online boards are given. The authors introduce the features of the use and characteristics of the recommended digital resources. The authors note that the use of multimedia tools in biology lessons has a qualitative effect on the assimilation of the information received. In their conclusions, the authors emphasize that the result of the experiment demonstrated the effectiveness of the methods used.

Key words: multimedia technologies, visualization, infographics, biology, educational information.

Введение. Система образования в соответствии с требованиями современности нуждается в коренном переосмыслении, практической реализации: научиться познавать, научиться работать, научиться жить.

Сегодня применение мультимедийных технологий – одно из условий успешного изучения естественных школьных дисциплин. Каждый из методов обучения имеет определенные преимущества и недостатки. Выбор методов обучения, эффективность их применения определяется спецификой конкретного процесса обучения. Учитель самостоятельно принимает решение об использовании того или иного метода на основе собственного опыта, с учетом особенностей ученической аудитории с целью максимальной эффективности процесса обучения.

Информатизация образования обусловила изменения традиционных подходов в обучении: помимо привлечения технических новаций, использования интернет-пространства, внедрения интерактивных технологий, особое внимание ученые привлекли к вопросу использования компьютерных программных средств для наглядности учебного материала. Появились новые термины «визуализация» и «визуальная поддержка», которые определенным образом характеризуют привлечение информационных технологий в сферу учебной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В педагогике наглядность понимается как один из основных принципов дидактики, согласно которому обучение базируется на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых субъектами обучения. Это говорит о том, что наглядность обязательно связывать с визуальным восприятием объекта. В процессе создания психического образа участвуют все органы чувств человека.

В связи с этим различается визуальную, аудиальную, кинестетическую и речевую наглядности.

На данном этапе времени, в процессе обучения достаточно эффективной технологией является визуализация учебной информации. Визуализация- формирование зрительного, наглядного образа, графический способ подачи данной информации. Использование визуальной передачи информации в форме образов и ассоциаций представилось возможным благодаря новой образовательной среде – инфографике.

Такой формат подачи учебной информации способствует развитию образного мышления, составляющими которого, являются такие процессы, как сравнение, анализ, интерпретация. В процессе его использования учитываются способности каждого обучающегося, обеспечиваются индивидуальность темпов и видов работы обучающегося с исходным материалом. Необходимо отметить, что при визуализации любой объект, представляется для обучающегося более интересным, информативным, в следствие чего появляется больший интерес к изучению естественнонаучных дисциплин.

Использовать визуализацию удобно, когда необходимо быстро и качественно преподнести большой объем информации [2].

Под средствами визуализации понимается не просто изобразительный материал, а система передачи визуальной информации, которая, в свою очередь, отвечает на действия учащегося и позволяет ему осуществлять управление той информацией, которая изображена на бумажном носителе или транслируется на экране устройства [1].

Информационные технологии на основе мультимедийного контента (текст, звук, графика, анимация) в руках учителя биологии становятся очень действенным техническим средством обучения. Используя мультимедийные средства обучения, учитель имеет возможность на высоком уровне развивать вербально-логический, наглядно-действенный, пространственный, визуальный тип мышления, благодаря тому, что сочетается слуховое и зрительное восприятие информации.

Различные модели визуализации информации содержат формы проблемности. При этом преподавателю следует использовать такие формы наглядности, которые не просто дополнили бы устную информацию, но и сами были носителями информации [2].

Набор инструментов визуализации достаточно широк, начиная от простых линейных графиков до сложных отображений множеств связей.

Кроме этого, каждый из этих типов может использоваться как отдельно, так и в сочетании с другими.

В процессе визуализации изучаемого материала продуктивно реализуется правило наглядности преподавания. Биология является одним из учебных предметов, что дает богатый материал для отработки самых разнообразных методов и приемов работы с информацией. Преподавание этого предмета связано с использованием большого объема разнообразной информации, что делает применение мультимедийных технологий особенно эффективным, поскольку позволяет очень быстро обработать ту или иную информацию и представить ее в виде таблиц, схем, диаграмм, определить зависимость между различными объектами и явлениями, строением и функциями.

Применяя на уроках биологии мультимедийные технологии такие как: инфографика, виртуальная стена, видеоуроки, демонстрируется микромир клетки, рост и развитие организмов, эволюция живых систем, развитие жизни на Земле. То есть за короткое время происходит знакомство с процессами, которые проходили, проходят или будут проходить на протяжении месяцев, десятков лет, веков и даже тысячелетий. Обучающиеся имеют возможность познакомиться с явлениями, имеющими звуковое отображение, проводить практические, лабораторные работы, онлайн тестирование.

Мультимедиа (multimedia) – это одна из различных технологий ИКТ, которая объединяет в компьютерной системе текст, аудио, видеоролик, изображение и мультипликацию или по-другому, как ее называют – анимация.

Применение мультимедиа дает возможность соединить текст, аудио, изображение, видеоряд, флэш-анимацию, позволяет обработать информацию в форме табличных данных, схематических изображений, диаграмм, а также определить отношение между различными объектами и явлениями, строением и функциями. Важное значение имеет также и развитие познавательного интереса учеников к урокам с использованием мультимедиа. Обучающиеся переходят от обычного любопытства к любознательности, и как следствие – к раскрытию причинно-следственных связей [3].

Преподавание биологии связано с использованием большого объема разнообразной информации, вследствие чего применение компьютерной техники особенно эффективно. Форм подачи материала, которые использует учитель биологии на уроке с использованием компьютерных технологий много: это презентация, электронные учебники, виртуальные практические и лабораторные работы, тесты, тренинги. Мультимедийные технологии позволяют благодаря визуализации учебного процесса:

- обеспечить высокий уровень наглядности урока;
- сэкономить время при подаче материала;
- поддерживать высокий темп урока;
- повышать эффективность урока;
- развивать мотивацию к изучению биологии;
- лучше понимать и быстрее запоминать учебный материал;
- развивать визуальное (наглядно-образное) мышление;
- получать компетенции для жизни в информационном обществе.

Экспериментально доказано, что при устном изложении материала за минуту ученик воспринимает и способен обработать до одной тысячи условных единиц информации, а при "подключении" органов зрения до 100 тысяч таких единиц. Поэтому совершенно очевидна высокая эффективность использования в обучении мультимедийных средств, основа которых – зрительное и слуховое восприятие материала.

Одним из самых оптимальных средств визуализации, является мультимедийная презентация. Мультимедийные презентации и проекты служат для учащихся визуальной картой памяти, поскольку задействуют различные каналы восприятия, в том числе и ассоциативную память учащихся. Такое представление учебной информации формирует у учащихся визуальное мышление. При создании презентаций, для лучшего усвоения информации соблюдаются определенные требования. Мультимедийные презентации усиливают визуализацию уроков биологии. Применяя на уроках биологии их, появляется возможность демонстрировать, например:

- микромир клетки;
- рост и развитие организмов;
- эволюцию живых систем, развитие жизни на Земле.

Вывести современный урок на качественно новый уровень позволяет инфографика. Она дает широкие возможности для получения глубоких и полноценных знаний учащихся в процессе обучения. Краткость, визуализация, организация, скорость, доступность, лаконичность, точность, креативность – основные признаки данной технологии. Современная инфографика способна не только передавать информацию, но и эмоционально влиять на человека, способствовать развитию у учащихся мыслительных операций, умений анализа, синтеза, сравнения, обобщения, систематизации, умению давать оценку изученным явлениям и фактам, возможность быстрому запоминанию материала [3].

Инфографика на уроках биологии предполагает достижение таких целей:

- объяснение сложной информации через визуальный образ в компактном и интересном сообщении;
- умение структурировать материал;
- мотивировка к долговременному запоминанию информации в виде схематических зрительных образов;
- развитие умения сравнивать, классифицировать, выделяя главное в познавательном объекте.

Одним из видов инфографики является интерактивный плакат или виртуальная стена, что является доступным образовательным инструментом, который органично синтезирует в интерактивном формате текст, графические изображения, видео- и аудиоматериалы, мультимедийные файлы, ссылки на страницы в интернете, заметки и тому подобное. Эта новейшая технология, помогает представить учебную информацию по теме по-новому, учитывая коммуникационные потребности современной личности.

Виртуальная стена создается средствами сервиса Padlet (<http://ru.padlet.com/>). Он дает возможность работать дистанционно как с учениками, так и с коллегами. С его помощью появляется возможность внедрить элементы дистанционного и "перевернутого обучения". Используя виртуальную стену Padlet, имеется возможность легко и быстро переходить от одного сервиса к другому. Также пользователь получает возможность поделиться любым интересным материалом со своими друзьями, поскольку сообщение можно редактировать и перемещать по стене.

Одним из видов визуализации является создание собственных видеуроков по биологии как визуального инструмента демонстрации любого биологического процесса или явления. Программное обеспечение, позволяющее записывать все события на экране, достаточно легкое в использовании, имеет удобный и понятный интерфейс. Установка этих программных средств длится не более 2-3 мин. Далее идет творческий процесс создания видеуроков. На основании вышеизложенного материала было проведено исследование эффективности использования инфографики в процессе обучения биологии в 5 классе на примере тем «Царство грибов» и «Шляпочные грибы». Опыт проводился в Карабалыкской ООШ им. Абая Кунанбаева, Республики Казахстан. В эксперименте принимал участие 5 «А» класс, который был разделен на две группы №1 и №2 соответственно по 8 человек. Первая группа была контрольной вторая экспериментальной.

Контрольная группа обучалась по традиционному методу с применением учебника (Биология 5, учебник, Пратов У., Тухтаев А., Азимова Ф., Тиллаева З., 2020), рабочей тетради. Обучение экспериментальной группы дополнялось применением мультимедийных средств, а именно презентации-инфографики на основе PowerPoint.

Для подготовки инфографики к уроку использовался следующий алгоритм действий:

1. Выбор ресурса для создания инфографики. На сегодняшний день разработано множество специальных сервисов для подготовки инфографики к уроку:

- Piktochart – с помощью данного ресурса можно довольно быстро сделать инфографику, стенограммы или же презентации. Ресурс не требует профессионального опыта использования графического дизайна, что отлично подходит для учащихся.

- Canva – бесплатный интернет-ресурс позволяющий создавать различные стенограммы, есть широкий спектр, как платных, так и бесплатных шаблонов, так же есть функция многопользовательского использования. Можно создавать увлекательные планы уроков, проекты многое другое.

- PowerPoint – один из самых распространенных ресурсов в мире. Данная программа позволяет создавать различные инфоуроки, стенограммы, графики, таблицы и т.д. Простота использования и широкий спектр возможностей делает данный ресурс популярным.

- Saso – онлайн инструмент для рисования, который делает возможным создание разных видов инфографики, включая карты сайта, схемы. Сервис дает возможность работать совместно с несколькими пользователями в реальном времени, при этом они могут делиться друг с другом и добавлять в блог одну диаграмму одновременно.

2. Выбор темы: «Царство грибов», «Шляпочные грибы: трубчатые и пластинчатые».

3. Добор необходимой визуальной, видео и аудиоинформации.

4. Из данной информации составляется инфографика урока, используя вставки SmartArt.

Педагогический эксперимент проводился по темам «Царство грибов» и «Шляпочные грибы». Оснащение ООШ им. Абая Кунанбаева позволяло использовать раздаточный материал, интерактивную доску, компьютер и демонстрационные макеты.

Для того чтобы понять, как повлияло применение мультимедийных технологий на успеваемость учащихся, были проведены срезы знаний в виде контрольных работ. Первая контрольная работа подразумевала проверку знаний и проводилась после прохождения темы «Царство грибов», а вторая проводилась после прохождения двух тем «Царство грибов» и «Шляпочные грибы» и представляла обобщающий итоговый срез по двум темам.

Контрольные работы проводилась в форме теста, состояли из 10 вопросов. Тестовые вопросы предлагались одинаковые в контрольной и экспериментальной группах. Результаты контрольных работ представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Результат контрольных работ в контрольной группе

Оценка	Первая контрольная работа		Вторая контрольная работа	
	Кол-во человек	Соотношение в %	Кол-во человек	Соотношение в %
«Отлично»	2	25	2	25
«Хорошо»	2	25	3	37.5
«Удовлетворительно»	3	37.5	3	37.5
«Неудовлетворительно»	1	12.5	0	0

Таблица 2

Результат контрольных работ в экспериментальной группе

Оценка	Первая контрольная работа		Вторая контрольная работа	
	Кол-во человек	Соотношение в %	Кол-во человек	Соотношение в %
«Отлично»	3	37.5	4	50
«Хорошо»	2	25	3	37.5
«Удовлетворительно»	3	37.5	1	12.5
«Неудовлетворительно»	0	0	0	0

В ходе исследования по итогам первой контрольной работы было отмечено, что оценки в экспериментальной группе изменились незначительно, но в ходе второй контрольной работы наблюдалось явное улучшение усвояемости информации. Во второй контрольной работе экспериментальной группы можем наблюдать двукратный прирост оценки «отлично» с 25% до 50% по сравнению с контрольной группой, а также сокращение оценки «удовлетворительно» с 37.5% до 12.5%. Из выше

изложенных данных можно сделать вывод, что применение мультимедийных средств на уроках биологии качественно сказывается на усвоении полученной информации.

Выводы. Применение информационных технологий позволяет провести урок на качественно новом уровне, учесть психологические и возрастные особенности обучающихся, значительно усилить их интерес к изучению биологии, развивать логическое мышление, навыки поиска информации, групповой работы, тем самым улучшить качество их знаний по предмету.

Проведение уроков при комплексном применении традиционных и мультимедийных технологий обеспечивает приобретение учащимися не только глубоких и прочных знаний, но и умения развивать интеллектуальные, творческие способности, самостоятельно приобретать новые знания и работать с различными источниками информации.

Результат исследования продемонстрировал, что благодаря методически грамотному и целесообразному внедрению современных мультимедийных средств визуализации, развивается познавательная и исследовательская деятельность, повышается интерес к предмету, стимулируется продуктивная творческая деятельность.

Литература:

1. Белецкая, Н. Компьютерная поддержка формирования основ научного мышления учащихся при изучении биологии / Н. Белецкая // Родная школа. – 2008. – № 7/8. – С. 53-56
2. Зинченко, В.В. визуализация обучения как средство повышения эффективности уроков биологии / В.В. Зинченко // НАПНУ УМО ИПОИПП (г. Донецк). – 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу: <http://kafppro.inf.ua/user-files/conference2012.pdf>. (дата обращения: 17.02.2023).
3. Хотулёва, О.В. Из опыта использования ряда информационных технологий при дистанционном обучении биологии / О.В. Хотулёва, Ю.А. Ющенко, И.И. Недосекина // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2022. – № 76-2. – С. 215-218

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор Иконников Александр Иванович
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

РОЛЬ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ИНСТАЛЛЯЦИИ СТУДЕНТАМИ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли пространства и времени в процессе создания инсталляции в творческих вузах. Утверждается, что инсталляция исследует прежде всего пространство и время. Данные категории выходят на первый план не только в науке, квантовой физике, но и в искусстве инсталляции. По мнению автора, важное в ходе создания инсталляции – это исследование пространства и времени, выявление их структур и переводе их в визуальные, чувственные образы. Использование минимализма при создании инсталляции привел к важному сдвигу в восприятии зрителем пространства галереи, к осознанию пространства в целом, а также людей в нем. Художники при создании инсталляции часто буквально используют материалы с акцентом на зрительском восприятии во времени и пространстве. Минимализм инсталляции децентрирует зрителя, так как мы лишаемся единственной доминирующей позиции при осмотре художественного объекта. Автор рассматривает данную проблему в ходе создания инсталляции как основную составляющую художественной деятельности современного педагога. Утверждается, что искусство инсталляции напрямую обращается к зрителю, к его телесному присутствию в пространстве. Искусство инсталляции предполагает воплощенного зрителя, зрителя как тело, чьи осязание, обоняние и слух очень важны, как и зрение. Особое внимание в искусстве инсталляции уделяется физическому присутствию зрителя. Зритель рассматривается художниками как необходимая часть произведения. Однако некоторые инсталляции демонстрируют, с какой легкостью восприятие может быть разъято на части, оказываясь гораздо более хрупким и случайным, чем мы считаем. Мир может восприниматься как чистое присутствие, самодостаточное и лишённое памяти. Соответственно, автор считает, что современное искусство инсталляции должно быть сосредоточено не на теме или материале, а на временном и пространственном опыте восприятия зрителя. Опыт создания инсталляций будет полезен студентам художественных, дизайнерских и архитектурных факультетов творческих вузов.

Ключевые слова: минимализм, пространство, время, искусство инсталляции, опыт восприятия, новая эстетика, объект.

Annotation. The article is devoted to the study of the role of space and time in the process of creating installations in creative universities. The installation is said to explore space and time first. These categories come to the fore not only in science, quantum physics, but also in the art of installation. According to the author, an important thing in the course of creating an installation is to study space and time, identify their structure and translate them into visual, sensual images. The use of minimalism in the creation of the installation led to an important shift in the viewer's perception of gallery space, to the awareness of space in general, as well as people in it. Artists in the creation of the installation often literally use materials with an emphasis on audience perception in time and space. The minimalism of the installation decentralizes the viewer, as we lose the only dominant position when inspecting an art object. The author considers this problem, and during the creation of the installation as the main component of the artistic activity of a modern teacher. It is argued that the art of installation directly appeals to the viewer, to his bodily presence in space. The art of installation involves the embodied viewer, the viewer as a body, whose touch, smell and hearing are very important, as is vision. Particular attention in the art of installation is paid to the physical presence of the viewer. The viewer is seen by artists as a necessary part of the work. However, some installations demonstrate the ease with which perceptions can be torn apart, turning out to be much more fragile and random than we believe. The world can be perceived as a pure presence, self-sufficient and devoid of memory. Accordingly, the author believes that the modern art of installation should be focused not on the topic or material, but on the temporary and spatial experience of the viewer's perception. The experience of creating installations will be useful for students of art, design and architectural departments of creative universities.

Key words: minimalism, space, time, art of installation, experience of perception, new aesthetics, object.

Введение. Инсталляция – это такой вид искусства, в котором зритель сразу попадает внутрь композиции. Обычно под определение «инсталляция» попадает любая комбинация объектов в любом пространстве выставочного зала. К инсталляции относят даже развеску картин в пространстве выставочного зала. Искусство инсталляции создает среду, в которую зритель проникает физически. Зритель существует непосредственно, телесно присутствуя в пространстве выставочного зала. Художник воплощает зрителя не только в его зрительном восприятии, но и как тело, которое имеет осязание, обоняние и слух.

Известно, что искусство инсталляции берет свое начало с авангардного, экспериментального искусства начала XX века в России. В ряду первых открывателей данного направления можно назвать Эль Лисицкого, Казимира Малевича, Владимира Татлина, Александр Родченко. Стоит отметить, что начиная, с 60 годов XX века художники стремились при создании инсталляций создавать не только самостоятельные объекты, а работать и с конкретным пространством и временем.

Изложение основного материала статьи. Разработка теоретических основ методики обучения студентов творческих вузов искусству инсталляции, требует более высокого научного уровня осмысления таких категорий, как пространство и время.

Для решения задач обучения современному искусству инсталляции необходимо обратиться к философским идеям децентрированного субъекта и активного зрителя (у М. Фуко и Ж. Делёза, Ж. Лакана, Р. Барта, М. Мерло-Понти) [8, 3, 4, 1, 7]. По их мнению, необходимо рассматривать человеческих субъектов как фрагментированное, множественное и децентрированное. Инсталляция как раз и предлагает множественные перспективы восприятия объектов.

При выполнении задач по обучению инсталляции необходимо учитывать, что инсталляция имеет множество точек зрения на объект. Инсталляцию трудно использовать множество раз, воспроизвести, репродуцировать. Например, в работах Джексона Поллока пространства художника, зрителя и внешнего мира стали взаимопроникающими.

Философ Джон Дьюи полагал, что формирование нас как человеческих существ зависит от активного исследования нами окружающей среды и взаимодействия с ней. Этот «опыт», Д. Дьюи определял как обостренную витальность и полное «взаимопроникновение Я и мира вещей и событий» [9]. Инсталляция напрямую действует, а не описывает опыт, как это можно видеть в классическом искусстве. Например, художник Аллан Капроу стремится использовать в своих работах реальные вещи (записки, предметы повседневного обихода, индустриальный мусор и т. д.), вместо того, чтобы их изображать. Художник Мэри Келли использует в искусстве инсталляции все экспозиционное пространство и предлагает перемещаться по нему в ходе осмотра и находить множество точек зрения на эту ситуацию. В противоположность единой перспективе, которая центрирует зрителя, занимающего главенствующую позицию перед картиной [12, С. 35].

Согласно М. Мерло-Понти, в процесс восприятия вовлечено все тело. «Я не осматриваю его (пространство) извне, с точки зрения внешнего охвата; оно видится мне изнутри и целиком меня в себя включает. Мир, в конечном счете, находится вокруг нас, а не перед нами» [5, С. 38]. Известно, что минимализм был переходной этапа от традиционной скульптуры к инсталляции. Минималистские скульптуры имеют простые, ясные, стерильные формы, а заставляет зрителей обращать внимание на окружающую обстановку объекта. Минималистские объекты имеют своеобразный размер. В силу масштаба инсталляции возникает эффект «присутствия на сцене», «молчаливого присутствия другого человека» [10, С. 155]. При создании пространственной инсталляции художники особое внимание уделяют яркости освещения и интенсивности цвета объектов [11, С. 267].

Итак, можно отметить, что инсталляции минималистов стимулируют обостренное осознание пространства и времени. Стоит отметить, что и современная живопись также стала налаживать отношения с пространством выставки. Так, например работы Фрэнка Стеллы выполненные яркими, немодулированными цветами гексагональных полотен заставили зрителей обращать внимание на негативное пространство между картинами. Стены галерей бывшие ранее нейтральными, активизировались и создают впечатление чего-то связанного и целостного и имеют вид некоторой стенописи.

Таким образом, влияние картин распространилось на все пространство выставочного зала. Многие художники начинают считать инсталляциями экспозиции работ. Отдельная экспозиция работ становится важнее любого отдельного объекта выставленного на выставке. Эстетика выставочной «инсталляции» и «развески» все чаще обсуждалось художниками. Новые работы переключили внимание зрителя с предметов (картины, скульптуры) на их отношение между собой и с пространством залов. Простые скульптуры, выполненные в виде блоков, артикулируют и активизируют помещение, в котором они находятся, создают впечатление единого целого, например, цветовые работы Эльсюрта Келли.

В процессе обучения современному искусству, несомненно, заслуживает внимания утверждение Роберта Мориса который подчеркивал значение зрителя для понимания радикальной новизны минимализма. В инсталляции отношения изымаются из самой работы и ставятся в зависимость от пространства, света и поля зрения зрителя. Объект – одно лишь из понятий новой эстетики. Теперь зритель сам определяет различные точки зрения, с каких он будет созерцать объект. Зритель стал не менее важной частью произведения, чем помещение, в котором оно выставлено. Примером могут быть работы Ричарда Серры.

Согласно М. Мерло-Понти зритель может сконструировать для себя «новую реальность», но это делает зритель, а не художник, из чего следует, что каждый лично несет ответственность за свое мировоззрение [5, 6]. Например, Роберт Ирвин рассматривает искусство инсталляции как повод «освободить» зрительский опыт восприятия и дать почувствовать сам акт смотрения.

Главная цель художника при создании инсталляций, по-видимому, заключается в том, чтобы просто открыть зрителю глаза на эстетический потенциал того, что уже существует в повседневном мире. Художники при создании инсталляций стремятся, чтобы зритель лучше, чем ранее осознали красоту окружающего мира. Они часто демонстрируют пустые, белые, необитаемые, внешне нейтральные архитектурные пространства. Художники желают преодолеть «пассивный» опыт созерцания двухмерных произведений искусства. Они стремятся реализовать свой творческий потенциал путем обострения чувственного восприятия, путем прямого взаимодействия с окружающим миром и увидеть его с совершенно новых точек зрения. В инсталляции часто для создания сложных пространственных структур-проходов используются материалы современной архитектуры: сталь, стекло, ткани, зеркала, дерево, керамику и т.д.

В процессе обучения современному искусству инсталляции необходимо обратить внимание студентов на то, что согласно Эль Лисицкому, стена, выступающая как нейтральный носитель, сама должна быть мобилизована как неотъемлемый элемент композиции. Он включил все шесть поверхностей этого помещения, то есть потолок, пол и четыре стены включил эти архитектурные элементы в единую композицию. Художник, в своей Берлинской художественной выставке развесив на стенах окрашенные рельефные формы, вовлекал зрителей в выставочное пространство и побуждал их к динамическому движению внутри него, в соответствии с заданной последовательностью визуальных стимулов [12, С. 35]. Он считал, что для зрителя необходимо постоянно перемещаться в пространстве выставочного зала. Художник выступал за новое понимание трехмерного пространства, а его терминология предвосхищает идеи М. Мерло-Понти о воплощенном, телесном видении. По его мнению, пространство это «не то, на что смотрят через замочную скважину», а то, что окружает зрителя. Он отвергал ренессансный «перспективный конус», который фиксирует зрителя в одной привилегированной позиции [12, С. 36]. Аксонометрическое пространство, используемое Э. Лисицким в его композициях, должно было заместить перспективу с ее структурными ограничениями, перспективу, которая закрепляет за зрителем единственную точку зрения, помещая его на определенном расстоянии перед картиной [12, С. 35]. Э. Лисицкий мыслил «Комнату проунов» не просто как архитектурную конструкцию, украшенную рельефами, или опыт по объединению дизайна

интерьера со скульптурой, а как проект активизации и вовлечения зрителя в повседневную жизнь и политику [2, С. 106]. «Пространство существует не только для глаз: оно не картина, мы хотим жить в нем», утверждал Эль Лисицкий [12].

Выводы. Итак, минимализм инсталляции имеет важное значение для нашего понимания искусства. Основной задачей при создании искусства инсталляции является поиск новых путей взаимодействия зрителя со временем и пространством.

Опыт создания инсталляций будет полезен студентам художественных, дизайнерских и архитектурных факультетов творческих вузов в следующих случаях:

- установка на непосредственное восприятие инсталляции, чувственный опыт зрителя;
- нацеленность студентов на переживание, соучастие с окружающим миром;
- нацеленность на исследование зрителем тщательно организованное пространство выставочных залов;
- установка студентов при создании инсталляции на то, чтобы охватывать широкий диапазон пространства выставочной экспозиции, учитывать цветовое и световое освещение;
- нацеленность на то, чтобы зритель рассматривал экспозицию с множества точек зрения во времени, передвигаясь по залам;
- установка зрителя на преобладание физического восприятия работ над интеллектуальным.

Литература:

1. Барт Р. Нулевая степень письма / Р. Барт. – М.: Академический проект, 2008. – 431 с.
2. Бишоп, К. Искусство инсталляции / Клэр Бишоп. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2022. – 192 с.
3. Делёз, Ж. Тысяча плато: капитализм и шизофрения / Ж. Делёз. – М.: Астрель, 2010. – Т. 2. – 895 с.
4. Лакан, Ж. Четыре основных понятия психоанализа / Ж. Лакан. – М.: Гнозис: Логос. – 2004.
5. Мерло-Понти, М. Око и дух / М. Мерло-Понти. – М.: Искусство, 1992. – 63 с.
6. Мерло-Понти, М. Видимое и невидимое / М. Мерло-Понти. – Мн.: Издательство гуманитарной литературы, 2006. – 400 с.
7. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти. – СПб.: Ювента : Наука, 1999. – 608 с.
8. Фуко, М. Археология знания / Мишель Фуко. – СПб.: ИЦ «гуманитарная Академия», 2012. – 416 с.
9. Шустерман, Р. Прагматическая эстетика: живая красота, переосмысление искусства / Р. Шустерман. – М.: Канон+, 2012. – 408 с.
10. Fried, M. Art and Objecthood / M. Fried Art and Objecthood Essays and Reviews Chicago and London The University of Chicago Press, 1998. – 324 p.
11. Krauss, R. Double Negative: A. New Synta for Sculpture / R. Krauss // Passages in Modern Sculpture. – London: The Viking Press, 1977. – 198 p.
12. Lissitzky, E. Proun Space, the Great Berlin Art Exhibition of 1923 / E. Lissitzky, 1890-1941: Architect. Painter, Photographer, Typographer. Eindhoven: Stedelijk Van Abbenmuseum, Art Data, 1990. – 209 p.

Педагогика

УДК 372.8

магистрант биолого-химического факультета Ильин Илья Игоревич

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 Хотулёва Ольга Викторовна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА

Аннотация. Данная работа посвящена раскрытию особенностей понятий и разделов биогеографии как науки в материалах дисциплин естественнонаучного цикла школ. К таким дисциплинам можно отнести биологию и географию. Предложен вариант дополнительного углубления и расширения знаний учащихся об окружающей среде путём создания прикладных или элективных курсов по биогеографии. Для этого основные объекты изучения биогеографии как науки – живые организмы, их взаимосвязи друг с другом и с окружающей их средой, а также непосредственно сами особенности окружающей среды, были рассмотрены через призму знаний учеников, усвоенных на предметах естественнонаучного цикла. Показана важность биогеографических данных для более глубокого изучения на примерах их связи с эволюцией живых существ. Представлены примеры реализации курсов данной тематики с использованием различных цифровых средств обучения. Уделено внимание адаптации разделов биогеографии под школьный уровень знаний. Рассмотрены примеры педагогического взаимодействия по темам актуальных вопросов окружающей среды и природопользования в рамках данных курсов. Сформулированы основные задачи углубленных курсов по биогеографии, их планируемые результаты. Спрогнозированы последствия реализации углубленного изучения биогеографии в современных российских школах.

Ключевые слова: биогеография, биология, география, методика преподавания, образовательная программа, естественнонаучный цикл, профильное обучение.

Annotation. This work is devoted to the disclosure of the features of the concepts and sections of biogeography as a science in the materials of the disciplines of the natural science cycle of schools. These disciplines include biology and geography. A variant of additional deepening and expansion of students' knowledge about the environment by creating applied or elective courses in biogeography is proposed. To do this, the main objects of study of biogeography as a science – living organisms, their relationship with each other and with their environment, as well as the very features of the environment itself, were considered through the prism of students' knowledge acquired in the subjects of the natural science cycle. The importance of biogeographical data for a deeper study is shown by examples of their connection with the evolution of living beings. Examples of the implementation of courses on this topic using various digital learning tools are presented. Attention is paid to the adaptation of sections of biogeography to the school level of knowledge. Examples of pedagogical interaction on topical issues of the environment and nature management within the framework of these courses are considered. The main tasks of advanced courses in biogeography, their planned results are formulated. The consequences of the implementation of an in-depth study of biogeography in modern Russian schools are predicted.

Key words: biogeography, biology, geography, teaching methods, educational program, natural science cycle, specialized education.

Введение. Биогеография – наука о географическом распространении и размещении живых организмов и их сообществ на поверхности Земли. Она изучает растительный покров и животное население Земли, а также законы географического распространения видов и иных таксонов живых организмов. Основной задачей биогеографии как науки является познание формирования биоразнообразия и распространения биомов на планете [4]. Знания биогеографии как науки необходимы для разработки стратегии развития мирового гармоничного мирового сообщества на ближайшую перспективу. Они также являются теоретической основой охраны природы, рационального использования ресурсов и природопользования, мониторинга состояния природных комплексов и прогнозирования последствий хозяйственной деятельности человека [1, 4].

Биогеография существует на стыке родительских наук: биологии и географии. Также данная наука тесно связана с палеонтологией, филогенетикой, палеогеографией и экологией. Основываясь на знаниях экологических особенностей и связей разных биологических групп, с учётом данных палеонтологии и современных физико-географических характеристик, биогеография выявляет закономерности географического распределения живых существ и их сообществ [1].

С разных научных позиций существуют различные структуры биогеографии. С позиции естественной классификации живых организмов различают: география растений – фитогеография, география животных – зоогеография, география человека – антропогеография, география одноклеточных организмов – протистогеография. С позиции физического состояния среды обитания организмов существуют: биогеография суши, биогеография океанов, биогеография внутриконтинентальных водоёмов, биогеография островов. Наконец, с позиции уровня взаимодействия живых существ между собой и с окружающей их средой выделяют: географию биологических таксонов – ареалологию, географию флор, фаун – фаунистическую и флористическую, а также географию экосистем [6].

Основы вышеизложенных аспектов биогеографии закладываются ещё в школьных дисциплинах естественнонаучного цикла – в биологии и географии. Одной из основных задач данных естественнонаучных дисциплин является формирование и развитие у обучающихся естественнонаучной грамотности. Её понимают как способность человека наблюдать, понимать и объяснять явления окружающей среды, анализировать эту среду как целостную систему; осваивать и использовать естественнонаучные знания в хозяйственной деятельности и повседневной жизни; уметь прогнозировать природные процессы, понимать их суть; ценить естественную красоту и многообразие природного мира, ответственно относиться к окружающей среде.

Естественнонаучные дисциплины включают огромный пласт знаний, раскрывающих сущность процессов и явлений природы. К сожалению, эти знания не всегда усваиваются в полной мере учениками школы. Это объясняется тем, что в школьных программах данные знания представлены в виде отдельных научных фактов, понятий, законов. Они изучаются в рамках разных учебных дисциплин: природоведения, биологии, географии и прочих. Особенно хорошо это заметно на примере основ биогеографических знаний в содержании дисциплин школы, где различные понятия биогеографии проходятся в разных курсах разных годов обучения разных дисциплин. К примеру, понятие ареал, местообитание живых организмов и иные связанные с данной тематикой термины проходятся в разрыве разных дисциплин: в рамках географической дисциплины данные термины ученики впервые усваивают в рамках блока «Биосфера» 6 класса и закрепляют свои знания весь 7 класс в рамках блока «Природа Земли», где обучающиеся активно исследуют зональные природные комплексы континентов планеты; в рамках биологической дисциплины учащиеся поверхностно касаются вышеназванных понятий уже в 5 классе при изучении простейших и далее красной линией эти понятия проходят через иные разделы биологии – «Ботаника» (5-6 классы), «Зоология» (7 класс), после чего данные экологические понятия уже глубоко проходятся в блоке «Экология» 9-11 классов (положение блока зависит от УМК, по которому и происходит процесс обучения).

Из-за подобных «разрывов» использования естественнонаучных понятий или их поверхностного изучения с недостаточным задействованием межпредметных связей зачастую и происходит ухудшение итогового уровня качества знаний, понимания естественнонаучных процессов, в особенности биогеографических понятий и терминов.

Изложение основного материала статьи. Как правило, на результаты изучения российскими школьниками дисциплин естественнонаучного цикла влияют такие факторы, как: насколько углубленно происходило обучение по данным предметам, регулярная ли была посещаемость занятий учениками, участие детей во внеурочной деятельности, наличие оборудования и проведение учебных практик в школе. Поэтому решением проблемы поверхностного изучения основ биогеографии как науки может послужить углубленное её изучение, где отдельные разделы данной науки, которые проходятся в виде отдельных блоков на разных дисциплинах, могут быть объединены в отдельный курс для углубления или профилизации обучения. Естественнонаучный профиль формирует научное мировоззрение на основе знакомства с формами и методами научного познания, изучения основных биологических теорий, происходит формирование навыков самостоятельной исследовательской деятельности, раскрытия роли естественных наук в современном обществе [2].

Выбор того или иного профиля должен выдвигаться с нацеливанием на будущую сферу профессиональной деятельности и с учетом предполагаемой модели дальнейшего образования учеников. Принципы разработки базисного учебного плана для старших классов основаны на идее двухуровневого - базового и профильного федерального компонента государственного стандарта. Основываясь на этом, учебные дисциплины могут быть представлены в учебном плане образовательного учреждения и выбраны для изучения учениками либо на базовом, либо на профильном уровне. Профильные учебные дисциплины являются обязательными для обучающихся, выбравших данный профиль обучения. Учащийся может выбрать факультативные (необязательных для данного уровня образования), элективные (избираемых в обязательном порядке) или прикладные (их тематика имеет прикладное значение) учебные предметы, курсы, дисциплины из перечня, предлагаемого организацией, осуществляющей образовательную деятельность.

Вариантом дополнительного углубления и расширения знаний учащихся в рамках биогеографии является создание прикладных или элективных курсов в рамках данной науки. Элективные курсы – обязательные курсы по выбору учащихся из компонента общеобразовательного учреждения, этим они отличаются от факультативных курсов, которые не обязательно выбирать. Они выполняют три основные функции: надстройку профильного курса (в данном конкретном случае естественнонаучного), когда такой дополненный профильный курс становится в полной мере углубленным; дополняют содержание базовых курсов (биологии и географии), что позволяет поддерживать изучение смежных учебных предметов на профильном уровне; способствуют удовлетворению познавательных интересов в различных областях деятельности человека.

На практике была создана разработка элективного курса «Основы биогеографии» для учащихся 11 класса. Данный возрастной период был выбран на основе уже сформированных знаний, умений и навыков учеников, которые они получили в результате изучения материала дисциплин: географии 5-7 классов – блок «География Земли», в котором формируются знания о географической целостности и неоднородности Земли, об общих географических закономерностях развития рельефа, гидрографии, климатических процессов, распределения растительного и животного мира, влияния природы на жизнь и деятельность людей; и биологии 5-10 классов, основными биогеографическими аспектами которой являются

понятия и законы географического распространения живых организмов и их сообществ, непосредственные особенности различных таксонов этих организмов (морфологические, анатомические и прочие), эволюционные предпосылки расселения биоты, экологические взаимосвязи природных сообществ.

Крайне важным является тот факт, что подобные курсы должны представлять собой не просто комплексную надстройку над ранее изученными предметами – они должны учитывать знания уже полученных ранее дисциплин, расширять и углублять их (зависит непосредственно от тематики самого курса), активно использовать межпредметные связи. Основным содержанием разработки курса основ биогеографии в школе являются разделы: географические свойства жизни, разнообразие организмов в биосфере; дисперсионная биогеография – определение структура, границы, эволюционные предпосылки возникновения ареалов; характеристика фитоценоза; районирование, зональные биомы. Актуальным и необходимым считаем краткий блок «биогеографическая характеристика России», который помогает учащимся лучше представить что такое палеарктика, раскрывает биоразнообразие различных уголков нашей страны и доказывает важность охраняемых природных зон на конкретных примерах российских заповедников и заказников. При выборке материалов курса, а именно новых понятий и терминов, важно уделить внимание адаптации новых для учеников биогеографических данных под школьный уровень. Эти данные не должны перегружать и без того объёмный курс, учащимся необходимо предоставить именно те данные, которые приведут к решению цели и задач курса.

Одним из наиболее востребованных направлений курса биогеографии видим направление фактов, доказывающих эволюционный процесс. Яблоков-Хнзорян писал: «Эволюция есть не что иное, как производное отражения на живых организмах изменений среды» [8]. Биогеографические доказательства эволюции, наряду с эмбриологическими, палеонтологическими и морфологическими, являются одними из важнейших факторов важности понимания эволюционного процесса учащимися, что в свою очередь приводит к формированию научного мировоззрения у детей. К конкретным примерам доказательств, особенно глубоко раскрытыми на практике, можем отнести:

– Сравнение флоры и фауны разных континентов. Сверхконтинент Пангея в раннем триасе начал распадаться на Лавразию (Северная Америка и Евразия), Гондвану (Южная Америка и Африка) и будущие прообразы Индии, Антарктиды и Австралии. Последняя, где на момент триаса жили лишь самые ранние и примитивные предки современных млекопитающих, долгое время была изолирована и именно поэтому на данном континенте такое большое количество обособленных видов. Обратным примером биогеографических доказательств эволюции являются схожесть флоры и фауны Северной Америки и Евразии, так как они долгое время были соединены Беринговым перешейком, по которому виды и мигрировали. Можно также представить ученикам наиболее современный пример – появление новых видов живых организмов в Северной и Южной Америке из-за относительно недавнего (в глобальном плане) возникновения Панамского перешейка (около 2,8 млн. лет назад) и миграции видов с севера на юг и с юга на север.

– Видовой состав и биогеография островов. Выделяют вулканические острова, появившиеся в результате вулканизма, и материковые, которые в ходе движения литосферных плит откололись от материка. Материковые острова характеризуются тем, что чем дальше остров был изолирован – тем более отличным от материкового будет его природное сообщество [3]. Примеры: остров Мадагаскар отделился от Африки около 170 млн. лет назад, на нём отсутствуют большинство типичных африканских животных – нет крупных млекопитающих, нет ядовитых змей, но зато из 47 родов млекопитающих острова 33 являются эндемичными (самый известный пример – лемуры); Британские острова отделились от Евразии всего лишь 200-450 тысяч лет назад, из-за чего их видовой состав почти не отличается от такого на материке. Вулканические острова характеризуются тем, что они появились в результате вулканической деятельности и их видовой разнообразие как правило очень скудное.

– Эндемики и реликты. Это виды, обитающие только на конкретной территории. К таковым относят палеоэндемиков – виды, сохранившиеся с древних времён, но по разным причинам сократившие свой ареал (примерами, которые упоминаются в школьной программе, можно назвать гаттерию и латмерию), а также неоэндемиков – недавно возникшие виды на изолированных территориях (к примеру, байкальская нерпа и байкальский омуль). Все палеоэндемиков являются реликтовыми видами, то есть сохранившимися в данном регионе прошлых геологических эпох, но находящимися в несоответствии с современными условиями жизни [5].

Все три вышеназванных биогеографических доказательства эволюции в школе изучаются отдельно в разных разделах биологии и географии, но для наиболее целостного и глубокого понимания биогеографических доказательств эволюции уместно их комплексное последовательное изучение в единой дисциплине. Синтез знаний, терминов, понятий помогает учащимся лучше осознать фундаментальные природные процессы. Это лишь одна из многочисленных сильных сторон углубления естественнонаучных дисциплин на примере разработки элективного курса «Основы биогеографии».

На основании уже сформированных у учащихся знаний, умений и навыков на биологии и географии, мы видим основной целью биогеографических курсов в школе формирование у учеников знаний о размещении организмов и природных сообществ и ключевых закономерностей пространственной структуры и динамики как популяций животных, так и растительных сообществ в разных регионах планеты. Раскрывающими цель задачами в таком случае являются: формирование у учащихся представления о биогеографии, как науке о закономерностях географического распространения биоты на Земле; показ роли флоры и фауны в устойчивом функционировании биогеоценозов и биосферы; развитие знаний учеников об основах адаптационных процессов различных видов в процессе эволюции и их приспособлениями к среде обитания.

В результате изучения курса основ биогеографии школьник должен: понимать базовые термины и понятия биогеографии; знать климатические зоны, зоны растительности, а также характеристику экологических форм биоты основных биомов планеты; иметь представление о закономерностях формирования географических зон распространения живых организмов; владеть навыками выявления ареалов биологических объектов при помощи карт; уметь применить биогеографические знания в повседневной жизни.

Во время реализации разработки элективного курса «Основы биогеографии» на практике в лицее № 2 имени В. В. Тихонова Павлово-Посадского Муниципального района Московской области во временной период с 2021 по 2022 год активно применялись различные цифровые средства обучения. Конкретными примерами использования цифровых средств обучения можно назвать: онлайн-сервисы по созданию тестов, анкет, опросов, в особенности необходимо отметить наиболее удобный Google Forms, в котором ученики решали тестовые задания входного и выходного контроля, а также проверяли свои знания в заданиях со свободным ответом; онлайн-карты и модели планеты Земля с различными слоями, из которых вновь выделились сервисы Google – Google Earth и Google Maps, благодаря коим учащимся были продемонстрированы особенности зональных биомов планеты, климатические и рельефные характеристики Земли; бесплатные видеохостинги YouTube и Rutube, которые позволили наглядно представить ученикам отрывки из документальных и научно-документальных фильмов, визуально продемонстрировавших особенности далёких и необычных экосистем, их представителей, эволюционное происхождение биомов, антропогенное влияние на природу.

Выводы. В процессе развития современного отечественного образования наблюдается тенденция интеграции знаний из разных научных областей за счёт использования межпредметных связей в обучении. Лишь на стыке нескольких направлений формируется целостное представление об изучаемых объектах или явлениях, в особенности об окружающей среде. Углубленные курсы изучения предметов естественнонаучного цикла, в частности реализованная на практике разработка курса «Основы биогеографии», позволяют объединить в себе данные разных дисциплин, посмотреть на мир и природные процессы с позиции иных наук, дабы лучше понять всё многообразие природных процессов.

Географическая информация является необходимой базой для выявления и решения проблем, возникающих в процессе взаимодействия Человечества с окружающей его средой – ухудшение здоровья людей, нехватка продуктов питания и воды, негативные последствия изменений климата, ограниченность природных ресурсов и другие [7]. На материалах биологической науки основываются: зоология, ботаника, экология и прочие. Биогеография является примером идеального синтеза этих наук, с помощью которого исследуются разнообразные природные сообщества с учётом их географических особенностей. Постулаты биогеографии, заложенные ещё в школе, докажут ученикам важность и актуальность этого раздела знаний.

Представленный курс биогеографии раскрывает множество аспектов биогеографии: основы фитогеографии, зоогеографии, ареалогии, эволюционных и экологических постулатов. Последние сразу же доказали свою педагогическую уместность и эффективность, так как по данным темам были созданы исследовательские проекты, касающиеся актуальных вопросов защиты окружающей среды и природопользования родного края. Учащиеся сами вдохновились данными работами и смогли разработать проекты на основе новых знаний по биогеографии.

Стоит добавить, что знания биогеографии необходимы для решения многих практических задач, связанных с рациональным природопользованием, оздоровлением природной среды в целях повышения качества жизни человека, мониторингом состояния природных комплексов, прогнозированием последствий хозяйственной деятельности человека. Развивая, дополняя и углубляя биогеографические постулаты биологии и географии ещё в школах можно будет получить больше мотивированных молодых людей, готовых связать свою жизнь в будущем с естественными науками и решать разнообразные проблемы и задачи, выдвигаемые современной действительностью.

Литература:

1. Бабенко, В.Г. Основы биогеографии / В.Г. Бабенко, М.В. Марков. – Москва: Издательство «Прометей», 2017. – 194 с.
2. Возница, В.М. Сборник элективных курсов по географии для организации профильного обучения / В.М. Возница. – Мурманск: ГАУДПО МО «Институт развития образования», 2020. – 57 с.
3. Второв, П.П. Биогеография: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / П.П. Второв. – Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 304 с.
4. Григорьевская, А.Я. Биогеография: учеб. пособие – 2-е изд. / А.Я. Григорьевская. – Москва: ИНФРА-М, 2019. – 200 с.
5. Емельянов, А.Ф. Эволюция наземной биоты в свете биогеографии / А.Ф. Емельянов // Рус. орнитол. журн. – 2015. – №1192. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-nazemnoy-bioty-v-svete-biogeografii> (дата обращения: 01.02.2023).
6. Мордкович, В.Г. Основы биогеографии / В.Г. Мордкович. – Москва: Товарищество научных изданий КМК. – 2005. – 236 с.
7. Петрова, Н.Н. О положении географии в системе наук и учебных предметов / Н.Н. Петрова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2018. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-polozhenii-geografii-v-sisteme-nauk-i-uchebnyh-predmetov> (дата обращения: 01.02.2023).
8. Яблоков-Хнзорян, С.М. Эволюция с точки зрения биогеографа / С.М. Яблоков-Хнзорян // Рус. орнитол. журн. – 2008. – №443. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-s-tochki-zreniya-biogeografa> (дата обращения: 01.02.2023).

Педагогика

УДК 378

**кандидат филологических наук, доцент кафедры методик
начального образования Исаева Лариса Абдурахмановна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

**кандидат филологических наук, доцент кафедры
русского языка Мейриева Айшат Султановна**

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

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской
и зарубежной литературы Ахмадова Тамуса Хамидовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены инновационные приемы повышения мотивации к обучению младших школьников на уроках литературного чтения. Инновационные приемы повышения мотивации учеников позволяют решить проблему интереса обучения и реализовывать обучения с учётом современных условий. Педагогу необходимо корректно соотносить свои требования с действительными возможностями ученика и его поведением. Отсутствие игровых ситуаций, чрезмерный контроль и строгость не позволяют развить способности ребенка к самостоятельной постановке цели и ее достижению. Вопрос о повышении мотивации крайне важен в таких условиях, и педагогу необходимо продумывать содержание всей учебной деятельности. Разработаны приемы, которые были использованы во время урока и во внеучебное время. Автор пришел к выводу, что инновационные приемы способствуют повышению мотивации к обучению и увеличению познавательной активности у обучающихся на уроке чтения.

Ключевые слова: инновационные приемы, повышение, мотивация, обучение, младший школьник, урок.

Annotation. The article deals with innovative methods of increasing motivation for learning of junior high school students in the literary reading lessons. The innovative methods of increasing students' motivation allow to solve the problem of learning interest and to implement learning taking into account modern conditions. The teacher needs to correctly correlate his requirements with the

actual capabilities of the pupil and his behaviour. Lack of playful situations, excessive control and rigour will not develop the child's ability to set and achieve goals independently. The issue of increasing motivation is extremely important in such circumstances and the teacher needs to think through the content of all learning activities. Techniques have been developed which have been used during the lesson and during extracurricular activities. The author came to the conclusion that innovative methods help to increase motivation for learning and cognitive activity of students in the process of reading.

Key words: innovative techniques, increase, motivation, learning, young pupil, lesson.

Введение. Получение образования является обязательным требованием для каждого человека. В современное образование обязательно входит и развитие личности обучающегося. Воспитание личности состоит, прежде всего, в развитии системы ее потребностей и мотивов, поскольку тип учебной мотивации и особенности личности являются индикаторами качества образования.

Приобретение новых знаний для любого человека является тяжелым и энергозатратным процессом, нередко и очень тяжелым, вызывающим желание все бросить. Потому учитель, передавая опыт и знания своим ученикам, должен поддерживать их и преподавать так, чтобы им было интересно узнавать новое.

Изложение основного материала статьи. Великие отечественные педагоги и психологи, такие как Эльконин Д.Б., Божович Л.И., Ильин Е.П. изучали вопрос мотивации, способом повышения которой называли средства и приемы обучения учеников начальной школы. В настоящее время на ученика оказывают влияние множество самых разнообразных факторов стремительно меняющейся жизни. И, к сожалению, приемы, работающие лет десять назад, могут уже не оказать на мотивацию должного воздействия. Следовательно, вопрос о подборе более действующих способов повышения мотивации младших школьников не теряет своей актуальности.

Обучение ребёнка по книгам является неотъемлемой ценностью обучения. Однако в мире цифровизации и новых технологий ребёнок может потерять для себя ценность книги. И учителю необходимо показать обучающимся, что всё информационно-созданное строится на базе текста. Для этого и необходимо обратиться в обучении к инновационным приемам и методам. Инновационные приемы обучения – это такие приемы обучения, которые построены на современных реалиях с учётом новых технологических возможностей. Специфика инновационных приемов обучения заключается в следующем: инновация решает актуальную проблему мотивации; грамотное использование инноваций развивает личность обучающегося; используя данные инновационные приемы меняются и другие качественные компоненты школы. Следовательно, инновационные приемы повышения мотивации учеников позволяют решить проблему интереса обучения и реализовывать обучения с учётом современных условий.

Вопрос мотивации к обучению в начальной школе особенно актуален из-за перехода на новый стандарт качества и ФГОС. Открывшиеся возможности современного образовательного пространства (например, стремительное развитие цифрового образования) способствуют увеличению мотивации и требуют создания новых форм работы, корректного использования их и дальнейшего совершенствования.

В научном пространстве проблема мотивации всегда привлекала внимание исследователей. Многие отечественные психологи (Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. и др.) считают, что мотивом является направленность школьников на овладение новыми способами действий [2, С. 45].

Мы согласны с утверждением Божович Л.И., что мотив учебной деятельности это – мотивация – это процесс такой ориентации побудительных стимулов человека, при которой он стремится к достижению целей [1, С. 7]. Мотивация ученика формируется не только учителем во время нахождения в школе. Это также работа родителей школьника и его окружения. Если дома исчезает интерес и тяга к познанию нового, то трудно рассчитывать на положительный результат. Поэтому так важно обозначить мотивы, позволяющие сделать процесс обучения максимально успешным.

Ученик начальной школы отличается любознательностью и наблюдательностью. Его познавательный интерес благоприятно влияет на обогащение новыми знаниями. Обучающийся увлечен обсуждениями актуальных проблем, приобретением и распространением информацией между школьниками [4, С. 75].

В структуре вопроса мотивации к обучению тесно связаны все её элементы и факторы. Некоторая часть из них имеет прямой контакт на обучающегося, так и косвенно относятся с ним.

Проанализировав изученную литературу, стоит отметить, что вопрос мотивации не формируется одним лицом в роли учителя. Это комплексная работа с множеством факторов. Соблюдая все рекомендации от специалистов и опираясь на научные труды ученых, можно достичь успешного результата в процессе формирования мотивации к обучению.

ФГОС, опирающийся на достижения отечественной педагогики и психологии, ориентируется на личностно-деятельностный подход. Его суть заключена в следующем. Одна группа детей обучается без видимых сложностей, проявляет большую активность на уроке, а другая группа детей может, как и не проявлять больших учебных успехов, так и вовсе столкнуться со сложностью освоения базовой программы. Учителю необходимо обратить внимания на таких учеников, так как они не успевают усвоить основы. Отсутствие полученных знаний замедляет мыслительную деятельность в дальнейшем обучении. У школьников понижается концентрация на уроке, теряется желание учиться, получать знания. Следовательно, что этот ученик на уроке будет работать медленнее, нарушать дисциплину в классе и иметь низкие показатели обучения. Таким образом, стабильная установка ученика на собственные неудачи отрицательно влияет на весь педагогический процесс на все время обучения в школе.

В самом начале обучения весь спектр интересов младшего школьника развивается стремительно. Его желание узнать больше, его любознательность являются основными составляющими познавательного интереса. В первую очередь, появляются интересы, относящиеся к определенным фактам (вопросы определения сущностей «что это за предмет?», «кто это?»). Следом за ними образуются интересы, которые образовались на основе раскрытия причин, взаимосвязей между явлениями, которые были пройдены ранее. Это можно отметить по вопросам, которые задают ученики в разных классах. В первом и втором классе преобладают вопросы «что это?», «кто это?». В третьем и четвертом классе уже преобладают вопросы «как это получилось?» и «почему?».

Необходимо также отметить, что в начальной школе существует тесная связь между педагогом и учеником. Зачастую негативное восприятие к обучению возникает из-за плохого отношения к учителю. Отсутствие доверительного общения, предвзятое отношение, повышенная эмоциональность на замечания или плохую оценку – всё это задерживает формирование положительной мотивации.

Педагогу необходимо корректно соотносить свои требования с действительными возможностями ученика и его поведением. Отсутствие игровых ситуаций, чрезмерный контроль и строгость не позволят развить способности ребенка к самостоятельной постановке цели и ее достижению.

Самостоятельность является одним из важных элементов, которые формируют мотив к обучению. Она заключается в самостоятельной постановке задач в начале урока, создании новых заданий и предложении их вариантов решений. В большинстве случаев ученики в классе, где учитель сообщает готовые знания и ограничивает деятельность обучающихся,

имеют слабые мотивы к обучению. Их интерес угасает к 4-му классу. Учителя замечают, что задания пересказать прочитанное, переписать упражнение или выучить наизусть менее всего интересны детям. Ученики любят проявить собственную активность, самостоятельно получать результат, наблюдать за процессом и взаимодействовать с предметами.

Уже к концу 4 класса на первый план выходит мнение одноклассников и начинают преобладать социальные мотивы. В этот же период одним из главных мотивов к обучению становится получение хорошей отметки, а основой учебной мотивации - познавательная активность.

Акцентируя внимания на мотивах, стоит отметить, что от разных мотивов следует разная мотивация. Невозможно, чтобы была хорошая и осознаваемая мотивация у обучающихся, если их обманывают или запугивают.

Маркова А.К. выделяет три типа отношения мотивации – отрицательная, нейтральная, положительная. Отрицательная мотивация обусловлена, что ученик знает о проблемах и неприятностях, которые произойдут, если он не будет хорошо учиться. Мотивация вызвана путем страха или наказания. Она не позволит достигнуть больших результатов и желание выйти за рамки. Нейтральная мотивация выражена неустойчивыми мотивами учеников к обучению. При такой ситуации необходимо сделать всё, чтобы нейтральная мотивация переросла в положительную. Положительная мотивация является самой благополучной в обучении детей. Она характерна желанием получить хорошую оценку или другой вид обратной связи от учителя, похвалиться перед родителями, а также приобрести новые знания [6, С. 96].

Переход от низко-отрицательной мотивации к высоко-положительной очень труден. Педагог Жданова Р.А. проанализировала специфику развития мотивации и сделала вывод о том, что отрицательная мотивация может ослабеть лишь под положительными мотивами. Но нельзя оставлять дело бесконтрольно, ведь положительные мотивы всплывают и исчезают перемененно [3, С. 12].

Одним из положительных мотивов является видение будущего результата. Ученики добиваются успехов и благодаря этому готовы работать дальше. Но бывает, что будущий результат находится в далеком будущем или не представляется осознаваемым. В таком случае используется целеполагание. В вопросе о фокусировке внимания большую роль играет целеполагание. У младших школьников слабо развито целеобразование и целеполагание. Оно заключается в неумении подчинить себя цели учителя на большой промежуток времени урока. Оно выражается в отсутствии внимания. У младшего школьника возникает диссонанс между поставленными целями и его возможностями. В большинстве случаев возникает неуспех, который приводит к снижению заинтересованности попробовать снова и продолжать работать. Усугубляет данную ситуацию тот факт, что уровень школьной программы обгоняет целеполагание ученика. В сложившейся ситуации крайне важно находить дополнительные источники мотивации для поддержания интереса к обучению. Процесс обучения, который построен лишь на подчинении учеников учителем, крайне малоэффективен в условиях развития мотивации.

Одним из важных элементов появления интереса являются эмоции ученика. Самыми распространёнными примерами ярких и положительных эмоций является поступление в первый класс и получение хорошей отметки. Однако проявление самих эмоций регулируется новым образом обучения по сравнению с дошкольным. Ученики начальной школы отличаются своей эмоциональностью. Это же относится и к отрицательным эмоциям. Они так же зависят от уровня сформированности мотивации. Педагогу необходимо наполнять множеством положительных эмоций жизнь ученика в классе. Невозможно представить сформированную личность, которая получала бы искреннее удовольствие от отрицательных эмоций.

Вопрос о повышении мотивации крайне важен в таких условиях, и педагогу необходимо продумывать содержание всей учебной деятельности. Ведь ребёнок учится не только во время нахождения в школе, он также возвращается домой делать уроки. И интерес с мотивацией учеников находится на разных уровнях, так как она зависит от множества факторов. Некоторых учеников можно замотивировать одной лишь похвалой, а другим потребуется совершенно новая деятельность, чтобы получить и удовлетворить потребность в новых знаниях.

Учитель в большей мере использует повышение мотивации учеников через учебный процесс, содержание учебного материала и различные приемы и методы.

Содержание учебного материала, по нашему мнению, занимает большую часть внимания в данной классификации. И, акцентируя внимания на данном аспекте, нужно выставить несколько требований для его реализации:

1. Учёт психологических и возрастных особенностей. Теоретическое обоснование для создания того или иного приема лежит в фундаменте создания. Нельзя давать много нового и непознанного для ребёнка, обосновывая это тем, что новое интересное.

2. Содержание учебного материала должно быть на уровне зоны ближайшего развития. Оно не должно быть сложным и, напротив, не должно быть слишком легким. Создав высокий уровень подачи, но забыв грамотную реализацию и подготовку его, мы рискуем в большой вероятности не вызвать отклик у учащихся.

3. Формирование одновременно нескольких мотивов через создание благоприятной атмосферы и уровню организации урока. Ребенок, в сознании понимая всю значимость урока и погружаясь в атмосферу познания нового, направляет всё своё внимание и концентрацию на содержимое занятия.

Российский психолог Чуприкова Н.И. указывала в своём научном исследовании, что, организуя работу в коллективе, учитель удовлетворяет потребность младших школьников в общении [7, С. 57].

В современной начальной школе накоплен солидный опыт исследований, который дарует большое количество различных методов. Любой педагогический прием включен в педагогическую технологию. Волков И.П. дал следующее определение педагогической технологии: «Это описание процесса достижения планируемых результатов обучения». Сегодня описано большое количество технологий, однако наполнение их остается на право выбора учителя. В таком случае возникает угроза качества образования, заключающаяся в неправильном применении или создании новых приемов.

На сегодняшний день существуют различные приемы повышения мотивации к чтению. Одним из таких приемов является постановка вопроса к тексту и первичное предположение об его содержании. Учитель спрашивает учеников в классе: «Как вы думаете, о чем будет этот текст?», «какие у вас мысли от названия произведения?».

Похожим приемом является и прием «задай вопрос автору». Здесь ученик читает название произведения и формулирует вопрос, который он хотел бы задать автору произведения. Предполагаемый ответ обучающийся найдет в ходе чтения. Так ученик сам ставит интересующий вопрос, который позволит сохранить интерес на протяжении всего произведения.

В случае, если предстоит чтение стихотворений, учитель спрашивает учеников их мнение и отношение. К примеру, если стихотворение посвящено времени году, то каждый ученик рассказывает, как он относится и нравится ли ему то или иное время года.

После проведения констатирующего этапа эксперимента был выбран класс с более низкими результатами диагностики. В экспериментальном классе было проведено несколько уроков литературного чтения с применением инновационных приемов.

При создании такого рода методического материала были учтены психолого-возрастные особенности детей, цензура создания продукта. Всё это было создано с учётом календарно-тематического планирования. Нами были разработаны приемы, которые были использованы во время урока и во внеучебное время.

Инновационные приемы, созданные нами, делятся на следующие виды:

- агитационные плакаты;
- картинки под каждый урок;
- задания для отработки техники чтения.

Первый ряд приемов составляют агитационные плакаты. Они направлены на повышения качества подготовки учеников к урокам. В данных креолизованных текстах содержится правило поведения ученика, которое преподнесено через знакомую картинку. Учитель должен выписать необходимые правила поведения и написать их на картинке. Чтобы подобрать правильную картинку, педагог должен проанализировать смысл возможных картинок. В интернете часто пишут шаблоны к мемам, и подстроить его под свои требования не составляет труда. Также рекомендуется выписать частые ошибки детей и описать их в шуточной форме. Необходимо проанализировать ошибки обучающихся и описать их от третьего лица, переплетая с идеей мема. На практике дети узнавали данные картинки из интернета и внимательно рассматривали. Они радостно реагировали и проявляли большой интерес. Плакат содержит важную информацию для обучающегося. В последнее время участились случаи, когда ученики готовят пересказ текста, пока отвечают их одноклассники. Для решения данной проблемы был создан плакат, который предостерегает учеников от данной ошибки. На картинке нарисован японский старец, предполагаемый в интернете Конфуцием. Надписи рядом всегда используются для передачи важной информацией, которую воспринимают как полноценную истину. Эта картинка носит функцию «посмеяться» над нелепой ситуацией на уроке, когда ученик не смотрит значение новых слов. Самостоятельный поиск ученика ответа на неизвестную информацию является одним из требований во ФГОС. Такого рода картинка отлично описывает ситуацию на уроке со стороны и носит развлекательный характер. На картинке изображен персонаж аниме, который рассматривает бабочку, о которой только что прочитал, и задает нелепый вопрос о ней. В интернете этот мем используется для шуток над ситуациями, где человек задает вопрос и не имеет первичных представлений. Задание содержит в себе смысл предупреждения обучающихся о причинно-следственных последствиях. В случае, если ученик не старается на уроке и не желает исправлять плохой свой результат, то он не получит отличную отметку в дневник. На картинке изображен герой мультфильма «Спанч Боб» Сквидвард. В оригинале он кладёт цветы на могилу, где «похоронены» его мечты. Данная сцена является комической, и в интернете её используют с целью показать, что кто-либо похоронил важную нематериальную вещь из его жизни.

Предложенные методы и приемы пользуются большой популярностью в практике педагогов. Богатый накопленный опыт учителей позволяет чередовать задания, что позволяет не использовать одно и то же несколько раз. Однако и этого бывает недостаточно. В современной школе активно используются новые разработки, такие как квест, дидактические игры, викторины, работа с электронной доской, мини-исследования, опыты и эксперименты, робототехника и многое другое. Количество методов и приемов с каждым днём растёт и проходит апробацию.

Система образования в таком обществе также должна быть изменена и усовершенствована в соответствии с запросами общества и государства. И одним из таких путей, способности системы образования отвечать на вызовы времени, являются инновации – внедрения, причем качественно новые, в сложившуюся систему образования.

Выводы. Подводя итог, отметим, что инновационные приемы способствуют повышению мотивации к обучению и увеличению познавательной активности у обучающихся на уроке чтения. Потребность учащихся в усвоении большого объема информации и выработке практических навыков ее применения побуждает учителей к созданию новых способов подачи информации, новых технологий и способов обучения, заставляет искать творческие подходы к методам обучения.

Литература:

1. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы личности. Изучение мотивации детей и подростков / Л.И. Божович. – М.: Академия, 2002. – С. 7-14
2. Давыдов, В.В. Психическое развитие младших школьников / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 2014. – 210 с.
3. Жданова, Р.А. Формирование мотивации учения у младших школьников: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. (730) / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – Москва, 1972. – 15 с.
4. Иванников, В.А. Основы психологии. Курс лекций / В.А. Иванников. – СПб.: Питер, 2010. – 336 с.
5. Лусканова, Н.Г. Анкета уровня учебной мотивации у младших школьников / Н.Г. Лусканова. – Москва: Фоллум, 2001. – 32 с.
6. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
7. Чуприкова, Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации [Текст] / Н.И. Чуприкова. – М.: Столетие, 1997. – 480 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент кафедры методик начального образования Исаева Лариса Абдурахмановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Мейриева Айшат Султановна

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

кандидат филологических наук, доцент, исполняющий обязанности заведующего кафедрой русского языка Бачалова Инна Бисолтовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается процесс использования интерактивных игр на уроках русского языка. Подчеркнуто, что интерактивные технологии позволяют обеспечить реализацию системно-деятельностного подхода в образовании. Рассмотрены ключевые направления перед непосредственным анализом современных форм обучения русскому языку в начальной школе. По мнению автора, реализация условий создает максимально комфортную атмосферу для изучения русского языка в игровой форме. Перечислены три ключевые функции игрового формата занятий, а именно: воспитывающая; развивающая и социализирующая. Автор пришел к выводу, что применение игровых форм обучения

русскому языку в начальной школе является переходной формой от детского полностью игрового формата к школьному полностью неигровому. При этом включение в программу игровых практик позитивно воспринимается не только самими детьми, но и их родителями, что подтверждено результатами исследований.

Ключевые слова: использование, интерактивные игры, урок, русский язык.

Annotation. The paper deals with the process of using interactive games in Russian lessons. It is emphasized that interactive technologies allow providing the realization of the system-activity approach in education. The key directions are considered before the direct analysis of modern forms of teaching Russian language at primary school. According to the author's opinion, realization of conditions creates the most comfortable atmosphere for learning Russian in a game form. Three key functions of the game format of lessons are listed, namely: educating; developing and socializing. The author came to the conclusion that the application of game forms of Russian language teaching at primary school is a transitional form from kindergarten completely game format to school completely non-game format. At the same time the inclusion of play practices is positively perceived not only by children themselves, but also by their parents, which is confirmed by the research results.

Key words: use, interactive games, lesson, Russian language.

Введение. Интерактивные технологии позволяют обеспечить реализацию системно-деятельностного подхода в образовании, который по ФГОС НОО предполагает: формирование готовности учащихся к саморазвитию, их активную учебно-познавательную деятельность, построение образовательной деятельности с учетом особенностей и интересов обучающихся. Обучение русскому языку и, в частности, изучение глаголов – одна из ключевых задач любой российской школы на каждом уровне образования: от начального до старшего. И в современной среде, перенасыщенной игровыми и аудиовизуальными источниками информации, устоявшиеся методики и формы обучения также видоизменяются и дополняются новыми элементами. Важность соответствия образовательных методик новым реалиям отмечалась и главой Минпросвещения России С.С. Кравцовым: «Принципиальная задача для нас – сделать все возможное, чтобы каждый ребенок, где бы он ни жил, мог получать качественное образование и развивать таланты» [6].

Изложение основного материала статьи. Важность применения игровых форм при изучении глаголов подчёркивают как исследователи-теоретики, так и специалисты, в настоящее время занимающиеся преподавательской практикой. Например, основатель издательства обучающих игр «Банда умников» С. Пархоменко, описывая преимущества интерактивных методик для удержания внимания современных учеников, отмечает: «Мы привыкли, что учёба часто бывает неинтересной, а иногда даже невыносимо унылой. Но на самом деле заинтересовать детей учёбой не трудно – особенно если речь идет о младших школьниках» [8]. Подобную точку зрения поддерживает и И.Б. Архипов: «Большие потенциальные возможности имеют различные формы организации игровых и иных нестандартных урочных занятий по языку» [1, С. 90].

Процесс обучения учеников начальной школы русскому языку разнообразен и может быть реализован в различных формах. Начать их анализ необходимо с определения формы обучения как особого элемента научно-методической работы. Стоит отметить, что единого определения формы обучения как дидактической категории не выработано – многие исследователи используют собственные трактовки, сущностно схожие, но различающиеся выделенным набором признаков.

Так, Л.В. Газаева под формой обучения языку понимает внешнюю сторону организации учебного процесса, находящуюся в зависимости от применяемых преподавателем языка целей и задач обучения, а также наличия или отсутствия технологической и материальной ресурсной базы [3, С. 127].

Г.С. Трофимова даёт несколько иное определение, раскрывая форму обучения русскому языку как элемент избираемой преподавателем методической системы и компонент группы средств педагогической коммуникации, куда кроме форм входят также средства и методы обучения школьников [9, С. 131].

В приведённых определениях форма обучения интерпретируется как некий методический элемент, существующий в рамках процесса организации обучения детей русскому языку и целиком зависящий от преподавательских предпочтений.

На практике влияние приведённых на схеме факторов в разных учебных заведениях и у разных преподавателей неодинаково – вариативность прослеживается почти по каждому элементу, за исключением продолжительности занятий, которая в российских школах максимально стандартизирована. В остальном отклонения очень сильны, что не позволяет сформировать некий средний «удельный вес» отдельных факторов, влияющих на форму преподавания русского языка.

Перед непосредственным анализом современных форм обучения русскому языку в начальной школе стоит рассмотреть ключевые направления, для развития которых и избираются эти формы. М.Л. Моурава выделяет три направления, образующих образовательный комплекс, это [5, С. 97]:

- 1) устная речь (грамматика, произношение слов и развитие лексики);
- 2) чтение (развитие навыка распознавания или усвоения печатной информации вслух или про себя);
- 3) письмо (изучение русского алфавита, получение навыков написания слов, составления законченных предложений и осмысленных текстов).

Развитие указанных направлений безотносительно выбранной преподавателем формы обучения должно быть равнозначным, без ярко выраженной активизации одного из них в ущерб другим. Этот паритетный принцип особенно важен при обучении русскому языку в начальной школе, поскольку она даёт учащимся базовые навыки, которые сложно восполнить в дальнейшем, не имея комплексной общей языковой подготовки.

Описав общие условия для выбора форм обучения русскому языку в начальной школе, необходимо перейти к рассмотрению самих форм. Стоит оговориться, что существует достаточно широкий спектр классификаций форм обучения по разным признакам, поэтому в настоящей работе будут рассмотрены только самые популярные из них.

Крупнейшее деление на формы предполагает выделение двух категорий – урочную и внеурочную. Из внеурочных форм, доступных младшеклассникам, можно выделить: учебную экскурсию; факультативную языковую практику (внеклассное чтение) и тематический классный час.

Игровые формы обучения русскому языку являются особой категорией взаимодействий преподавателя с учениками, вследствие чего их стоит рассмотреть отдельно. Как указывает И.Д. Белеева, в современных условиях прослеживается объективный запрос образовательной системы на применение новых методик, в том числе в вопросах интеграции цифровых и игровых технологий в учебный процесс [2, С. 49].

Указанные компоненты важны для полноценного развития младшеклассников, поэтому использование игровых практик в учебном процессе – это скорее необходимость, чем исключение. Кроме того, игра является основным способом познания и обучения на дошкольном этапе. Дети очень хорошо знакомы с основными правилами игр и более готовы воспринимать информацию подобным образом, чем в виде лекционного материала. Вследствие этого в учебном процессе используется особый тип игры – образовательно ориентированная учебно-ролевая игра.

Т.А. Кот определяет её как осмысленную форму коллективной познавательной деятельности, реализуемой для овладения языковыми навыками на основе смоделированных игровых действий, решения проблемных задач и принятия решений в рамках заданных условий [4, С. 178].

В современных реалиях использование игровых элементов становится ещё более актуальным, однако для реализации игровых практик, как отмечено выше, требуется соблюдение ряда условий в части организации учебно-игрового процесса.

Стоит учитывать, что классы неодинаковы по составу учеников и сложившимся характером отношений между ними, поэтому роль преподавателя не может быть шаблонной, выбранной единожды и неизменно отыгрываемой следующие 5-10 лет с разными учениками.

Реализация указанных условий создаёт максимально комфортную атмосферу для изучения русского языка в игровой форме.

В современных реалиях использование игровых элементов становится ещё более актуальным, однако для реализации игровых практик, как отмечено выше, требуется соблюдение ряда условий в части организации учебно-игрового процесса. К основным условиям стоит отнести следующие:

1) сохранение субъект-объектного баланса во взаимодействии участников языковой игры. Это означает, что все учащиеся должны быть интегрированы в игровые взаимоотношения, ситуативно становясь инициаторами коммуникаций или их реципиентами во время отработки ролевых паттернов. Это важное условия для комплексного изучения русского языка и освоения как навыка активного общения, так и навыка восприятия информации;

2) установление диалоговой формы коммуникаций преподавателя с аудиторией и отдельными её участниками. Это условие направлено на нивелирование одной самых распространённых и трудноискоренимых проблем российской педагогической практики – абсолютного примата преподавательского мнения и публичного порицания ошибок учащихся. Сущность диалоговой формы предполагает разные типы коммуникаций на равных – приведение аргументов, парирование, высказывание собственной позиции и осмысление чужой. То, что дети в виде игры получают возможность использовать все перечисленные форматы, позволяет им не катастрофизировать собственные провалы в знаниях и более спокойно принимать и в дальнейшем использовать верные варианты языковых правил и норм;

3) создание интересной ученикам позитивной и неформальной атмосферы взаимодействий для получения языковой практики и решения учебных задач. Это условие сущностно вытекает из предыдущего и во многом зависит от избираемой преподавателем линии поведения, а также роли в игре – менторской, патерналистской или равной по статусу с участниками-детьми.

Стоит учитывать, что классы неодинаковы по составу учеников и сложившимся характером отношений между ними, поэтому роль преподавателя не может быть шаблонной, выбранной единожды и неизменно отыгрываемой следующие 5-10 лет с разными учениками.

Реализация указанных условий создаёт максимально комфортную атмосферу для изучения русского языка в игровой форме. У игрового формата есть три ключевые функции:

1. *воспитывающая* – развитие у младшеклассников самодисциплины, нацеленности на результат и волевых усилий для победы в языковой игре;

2. *развивающая* – развитие навыка интеллектуального поиска решения проблемы или нахождения ответа на вопрос, что способствует согласованности мышления и речи;

3. *социализирующая* – развитие творческого мышления, межличностных и межкультурных взаимодействий младших школьников, освоение правил этики и морали.

Все перечисленные функции реализуются комплексно и неотделимы друг от друга в учебно-игровом процессе. Необходимо указать, что приведённая классификация не единственная – исследователи-теоретики часто выделяют собственные наборы функций, различающиеся как по степени конкретизации, так и по общему пулу затрагиваемых вопросов. В этом контексте интересна классификация Н.М. Яяевой, которая к уже приведённым выше функциям добавила самореализационную и игротерапевтическую [10, С. 366].

Это важные дополнения, поскольку в младшей школе, обладающей существенно более широким набором формальных правил, чем в детском саду, детям важно получать поддержку своей формирующейся самооценки и некоторый отдых от привычного урочного формата взаимодействий.

В этой связи применение игровых практик обучения русскому языку может являться неким элементом психологической разгрузки школьников, снимающим с них часть ответственности за результат в случае неудачи и позволяющим воспринимать новый материал в более комфортной безоценочной обстановке.

Реализация указанных функций в идеальном исполнении должна сопровождаться исполнением ряда принципов, на основе которых преподаватель формирует игровую модель урока.

Применение указанных принципов, как представляется,件 полезно не только для проведения разовых уроков в игровой форме, но и для создания комплекса периодически проводящихся игр по большому блоку тем. В связи с этим Т.В. Богущкая высказывает важную мысль о том, что разово проводимая игра сама по себе действует как стимул для преодоления младшеклассниками определённых «точечных» сложностей (трудно воспринимаемых тем, медленно формирующихся навыков правописания и пр.).

Между тем, хотелось бы отметить, что регулярно проводимые игры, в свою очередь, не имеют яркого эмоционального отклика у детей и воспринимаются скорее как более лёгкие, разгрузочные формы речевых и коммуникативных упражнений, снижая общую психофизиологическую усталость от учёбы в целом и изучения русского языка в частности.

Само проведение языковой игры для достижения максимального эффекта должно быть не стихийным, а структурированным, с последовательно проходимыми младшеклассниками этапами.

Соотношение времени, затрачиваемого на прохождение каждого из этапов игры, должно быть примерно следующим при 40-минутном уроке:

- 1) подготовительный этап: 5 мин. (12,5% времени);
- 2) вводный этап: 5 мин. (12,5% времени);
- 3) игровой этап: 20 мин. (50% времени);
- 4) рефлексивный этап: 10 мин. (25% времени).

В реальности временные границы между этапами очень гибкие. Так, подготовка игры, на которую формально отведён минимум времени, в реальности может быть более долгой, если требуется сложный реквизит, настраиваемая аудиовизуальная обстановка (затемнение класса, включение и настройка мультимедийного проектора, проверка звука и изображений на экране и пр.).

Далее, периодически встречающееся в российской учебной литературе пренебрежение рефлексивным этапом или сокращение его до формального определения победителей игры стоит признать негативной практикой, поскольку обсуждение итогов, их оценка и получение обратной связи от учащихся не менее важны, чем сам образовательно-игровой

процесс. Высказывая мнения об игре и её итогах, участники получают необходимые навыки интерпретации результатов и, если игра предполагает неоднозначную трактовку конечных показателей без явных побед и поражений, учатся выражать собственные мысли по поводу завершения игрового сюжета.

Представляется очевидным, что одна и та же игра может подпадать сразу под несколько представленных типологий, что, с одной стороны, указывает на её разносторонность, с другой стороны, осложняет сбор и интерпретацию статистических данных по использованию игровых практик на уроках русского языка в начальной школе.

Завершение урока русского языка в игровой форме должно приносить не только эмоциональный эффект и получение учащимися позитивных впечатлений, но и конкретные образовательные результаты, в частности:

- 1) новизну формата (разнообразие языковых задач, видов деятельности и игровых действий);
- 2) личностную вовлечённость учащихся (осознание школьниками смысла приобретённых знаний, установление их связи с окружающими языковыми и культурными реалиями);
- 3) осознание учащимися успешности выполнения действий (осознание школьниками своих способностей, индивидуальных и командных достижений в решении задач разной сложности);
- 4) интеллектуальную активность (помещение учащихся в ситуации, требующие когнитивного напряжения, размышлений, интерпретации информации, установлений догадок и предположений).

Выводы. Таким образом, во-первых, применение игровых форм обучения русскому языку в начальной школе является переходной формой от детского сада полностью игрового формата к школьному полностью неигровому.

При этом включение в программу игровых практик позитивно воспринимается не только самими детьми, но и их родителями, что подтверждено результатами исследований.

Так же хотелось бы отметить, что отдельные элементы организации учебного процесса в игровой форме (функции, принципы, этапы и виды игр) на протяжении последних лет исследуются многими российскими авторами и, таким образом, имеют под собой достаточную теоретическую базу, позволяющую создавать новые игровые модели и прогнозировать их общую эффективность. В целом применение игр при изучении русского языка представляется перспективной практикой.

Литература:

1. Архипов, И.Б. Формирование познавательных универсальных учебных действий в рамках конкурса-игры по английскому языку «Лев» (начальный этап обучения) / И.Б. Архипов, Л.Ю. Семейн // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. – № 1 (22). – С. 89-92
2. Газаева, Л.В. Формирование культурно-речевых навыков младших школьников посредством внеурочной деятельности / Л.В. Газаева, Ф.М. Атемова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 5 (84). – С. 126-128
3. Кот, Т.А. Интерактивные формы и методы обучения младших школьников в контексте преподавания дисциплины «Литературное чтение» в начальной школе / Т.А. Кот // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 3. – С. 177-179
4. Моурова, М.Л. Особенности формирования речевой компетенции учащихся на начальном этапе обучения русскому языку с учётом этнокультурного компонента / М.Л. Моурова, М.Д. Фардзинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 3. – С. 96-100
5. Ногаева, С.Е. Обучение функционально-смысловым типам текста на уроках русского языка в начальной школе / С.Е. Ногаева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8, № 1 (26). – С. 257.
6. Образ образования. Большая перемена: что ждет российскую школу. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/R9Jtd>. – Дата доступа: 22.10.2021.
7. Пархоменко, С. Как заинтересовать детей учёбой за 5 минут 4 способа превратить любой урок в игру. Мел: информационно-аналитический портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/YUCPX>. – Дата доступа: 31.10.2021.
8. Трофимова, Г.С. Формы организации обучения иностранным языкам как компонент методической системы / Г.С. Трофимова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2018. – № 5 (19). – С. 131-137
9. Яева, Н.М. Использование игровых технологий на уроках крымскотатарского языка / Н.М. Яева, Д.С. Шаипова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 3. – С. 365-367

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна

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

студент Казначеев Дмитрий Александрович

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕЕМСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье авторы подчеркивают необходимость введения определенных коррекций во всю систему школьного естественнонаучного образования, в том числе и физического. Создание эффективных способов осуществления преемственности в изучении физики позволит сформировать познавательный интерес среди младших школьников. Авторы выделяют работы некоторых ученых, которые изучали проблему обучения элементов физики в начальной школе. Выделены ресурсы, которые оказывают влияние на формирование интереса школьников (содержание учебного материала и организация учебного процесса). Представлены этапы увлеченности физикой (любопытство, удивление, любознательность, научный поиск). Проанализировав учебник, авторы предлагают дополнительную программу по изучению физических явлений в 3-4 классах, целью которой создание основ для дальнейшего изучения физики. Разработку программ дополнительного образования следует рассматривать как одно из актуальных направлений в области изучения физики.

Ключевые слова: начальная школа, изучение физики, преемственность, этапы увлеченности физикой.

Annotation. In the article, the authors emphasize the need to introduce certain corrections into the entire system of school science education, including physical education. The creation of effective ways to implement continuity in the study of physics will help form a cognitive interest among younger students. The authors highlight the work of some scientists who studied the problem of

teaching the elements of physics in elementary school. There are the resources that influence the formation of the interest of schoolchildren (the content of the educational material and the organization of the educational process). There are the stages of enthusiasm for physics (curiosity, surprise, inquisitiveness, scientific search). After analyzing the textbook, the authors propose an additional program for the study of physical phenomena in grades 3-4, the purpose of which is to create the foundations for further study of physics. The development of additional education programs should be considered as one of the topical areas in the study of physics.

Key words: primary school, study of physics, succession, stages of passion for physics.

Введение. Современное образование характеризуется как динамично развивающееся на всех уровнях образовательной системы, что обусловлено сменой мировоззренческих позиций, тенденциями общественного развития, др. [8, 11]. Преобразования происходят и в области разработки содержания, использования технологий естественнонаучного образования в общеобразовательной школе с точки зрения развития у учащихся необходимых компетенций [10]. Изменения предусматривают введение определенных коррекций во всю систему школьного естественнонаучного образования, в том числе и физического, которое выступает основой формирования научного мировоззрения [1].

Одним из направлений исследований является поиск эффективных способов осуществления преемственности в изучении физики, начиная с младших классов (3-4 классы), что позволит установить преемственные вертикальные связи. Рассмотрением этого вопроса занимались Б.П. Вахтеров, В.В. Половцев, И.И. Полянский, К.П. Ягодовский и другие ученые еще в конце 19 и начале 20 веков. Несмотря на то, что проблема преемственности в изучении физики не является совершенно новой, отмечаются сложности «в разработке и принятии единой системы целей, технологий и содержания образования» [2]. В настоящее время физические понятия и явления в начальной школе изучаются в упрощенной форме в рамках отдельных тем по предмету «Окружающий мир», что не способствует достижению качественного результата формирования физических понятий и взаимозависимостей. В 5 и 6 классе предмет «Физика» не изучается, поэтому даже те минимальные знания, которые были получены учениками в начальной школе, забываются.

Среди современных научных исследований можно выделить работы, раскрывающие такие проблемы, как:

– изучение элементов физики с 4-го класса в процессе уроков по природоведению (О.В. Аквилева), на элективных курсах (В.А. Картунов, Е.С. Седина), факультативов (С.А. Холина), а также в рамках начального курса по математике (И.В. Асланян, В.Д. Торопилкина);

– изучение преемственных взаимосвязей в области современного физического образования между начальной и основной школой (Г.Е. Бражникова);

– концептуальное обоснование методической системы по формированию у учащихся умения использовать научный метод познания при изучении физики в рамках основного и дополнительного образования на разных этапах обучения, с учётом возрастных особенностей учеников (Ю.В. Масленникова, Л.Л. Тимофеева) и другие.

Учеными отмечаются возможности ознакомления учащихся с доступными их пониманию физическими явлениями и единицами измерения. Особое значение в данном процессе придается экспериментальной деятельности. Например, Кальная Е.В. полагает, что элементы эксперимента помогают как учителю, так и ученику: учителю учить, а ученику учиться [6]. Выполнение экспериментальных заданий повышает у учеников интерес к познавательной деятельности, процессу исследования, формирует исследовательские умения и навыки [4, 5]. Исследователями также подчеркивается важность повторения опыта учеником в условиях дома как дополнения к экспериментальной и практической работе на уроке [3, 6].

В связи с этим сохраняется высокая актуальность решения проблемы преемственности физического образования учащихся.

Цель статьи: рассмотрение возможности построения процесса обучения физики как непрерывного, начиная с начальной школы.

Изложение основного материала статьи. Выделим два ресурса, которые оказывают влияние на формирование интереса школьников, особенно младших, к изучению природы физических явлений:

1. Содержание учебного материала (наличие элемента неожиданности в обычных явлениях, демонстрация связей между изучаемыми явлениями и реальной жизнью).

2. Организация учебного процесса (проблемное обучение, различные формы самостоятельной работы).

В настоящее время выделены следующие этапы увлеченности обучающихся физикой (рис. 1).



Рисунок 1. Этапы увлеченности физикой

Для первой и второй стадий характерно проявление интереса к материалу при наблюдении за опытом. Интерес быстро исчезает, если опыт закончился. Для третьей стадии характерно проявление собственного интереса к определенной теме. Для четвертой стадии уже характерны волевые усилия к изучаемому материалу.

В 2013 году предмет «Окружающий мир» сменил «Природоведение». Главным автором учебников выступает А.А. Плешаков. При изучении предмета автор на первое место ставит экологические вопросы, влияние человеческой деятельности на ее изменение. Проанализируем учебник по окружающему миру для 3 и 4 классов (авторы Плешаков А.А., Новицкая М.Ю.) по вопросам физических явлений (табл. 1).

Анализ учебника по окружающему миру

Класс	Темы, изучаемые физические явления
Третий	<i>Раздел Радость познания</i> Тема. Транспорт Тема. Средства информации и связи <i>Раздел Мир как дом</i> Тема. Из чего состоит все Тема. Мир небесных тел
Четвертый	отсутствуют

Таким образом, видно, что в третьем классе изучению физических явлений в той или иной степени отведено 4 темы, в то время как в четвертом классе такие темы отсутствуют. Следовательно, целостной картины при изучении физики, взаимосвязей физических явлений у ребенка не складывается, а формируются фрагментарные знания и представления.

Мы полагаем, что необходимо придерживаться, прежде всего, принципа непрерывного обучения физики, начиная ее изучение в начальной и заканчивая в средней школе (с 3 по 9 класс). Именно непрерывность обеспечивает целесообразность, последовательность, логичность освоения содержания.

Так как изменение содержания учебника достаточно сложный процесс, то обеспечение непрерывности можно достигнуть через разработку программы дополнительного образования, учитывая возрастные особенности младших школьников [7]. Элективный характер подобного курса, основанный на активных и исследовательских формах познания (наблюдение, эксперимент) будет поддерживать детскую любознательность, самостоятельность, инициативность при освоении содержания, формировать понимание взаимосвязей и взаимозависимостей изучаемых явлений, осознание соответствия поставленной цели и достигнутого результата [9, С. 111].

Рассмотрим программу, которая рассчитана на 2 года начальной школы. Общая трудоемкость программы составляет 21 час, в том числе 12 часов отводится на аудиторную работу и 9 часов на самостоятельную работу.

Цель программы – создание основы для дальнейшего изучения физики.

Задачи программы:

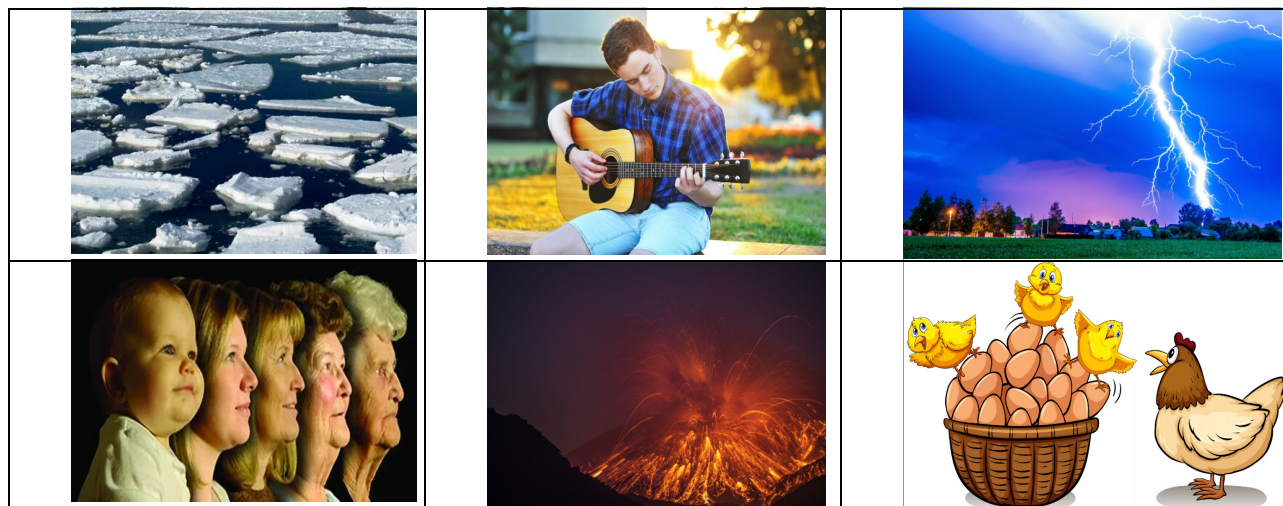
- развитие познавательного интереса к изучению физических явлений;
- знакомство школьников с физическими явлениями в окружающей среде;
- формирование начальных умений исследовательской работы.

Таблица 2

Программа по изучению физических явлений в 3-4 классах

Класс	Название темы	Количество часов	
		Аудиторная работа	Самостоятельная работа
Третий	Тема 1. Явления в природе	1 час	1 час
	Тема 2. Физические величины и их измерение	3 часа	1 час
	Тема 3. Время. Измерение времени	2 часа	1 час
	Тема 4. Масса. Измерение массы		
Четвертый		1 час	1 час
	Тема 1. Плотность вещества	1 час	1 час
	Тема 2. Домашняя радуга	1 час	1 час
	Тема 3. Звуковые волны	1 час	1 час
	Тема 4. Жидкости	1 час	1 час
	Тема 5. Волшебный магнит	1 час	1 час

Приведем пример задания по теме «Явления в природе» для учеников 3 класса. Учитель показывает школьникам карточку с несколькими картинками, где представлены различные явления природы.



Содержание заданий:

- первое задание: составить небольшие рассказы о явлениях природы, которые изображены на картинках;
- второе задание: ученикам предлагается перечислить явления, которые происходят в живой и неживой природе;
- третье задание: ученикам предлагается поразмышлять над тем, что и как изменяется на каждой картинке. В ходе выполнения данного задания ученики приходят к выводу, что физика изучает явления, которые происходят в неживой природе.

В 4 классе знакомство с физикой можно начинать с демонстрации свойств веществ на основе опытно-исследовательской деятельности. Так как опыты несложные, дети могут проводить их и дома под присмотром взрослых.

Рассмотрим один из опытов, который можно продемонстрировать по теме «Плотность вещества».

Материал для проведения опыта: сироп из сахара, вода, растительное масло.

Последовательность проведения: сначала учитель наливает сироп в банку (примерно на 1/3), затем воду и в конце растительное масло. Таким образом, получаются несколько слоев.

Действия учеников: наблюдение за процессом; формулировка вывода: жидкости не смешиваются из-за разной плотности.

Затем один за другим учитель опускает несколько небольших предметов (монета, пластиковая бусина, кусочек пенопласта, булавка) в банку. Предметы будут оставаться на разных уровнях, поскольку плотность жидкостей и предметов отличается. Формулировка вывода: если плотность материала меньше, чем жидкости, предмет не утонет.

Выводы. Установление содержательных и технологических аспектов изучения физики в контексте преемственности начальной и средней школы соответствует системно-деятельностному подходу, в соответствии с которым реализуется современная практика образовательной деятельности.

Это позволит:

- уменьшить трудности в ее освоении учащимися старших классов, поскольку у детей будут сформированы необходимые учебные навыки, способность осуществлять процессы анализа, сравнения, обобщения, систематизации, оценки и другие логические операции;

- усилить поисковую направленность личности обучающихся к теоретическому и эмпирическому изучению физических явлений, стремление к исследовательской деятельности, развитию опыта исследовательского поведения и применения научных методов познания;

- приобрести навыки самоорганизации, в том числе, при работе с дополнительными информационными источниками.

Поэтому разработку программ дополнительного образования, внеклассных мероприятий и внеурочной деятельности следует рассматривать как одно из актуальных направлений в области изучения физики, обеспечивая преемственность освоения содержания в конкретных разделах и темах в соответствии с психофизиологическими особенностями учащихся начального и среднего школьного возраста.

Литература:

1. Аслаян, И.В. Пропедевтика физики в начальном курсе математики / И.В. Аслаян, В.Д. Торопилкина // *Russian journal of education and psychology*. – 2020. – № 3. – С. 7-14
2. Боккин, А.С. Преемственность изучения предметов естественно-научного цикла в начальной и средней школе / А.С. Боккин // *Современные проблемы науки и образования*. – 2020. – № 5. – С. 48.
3. Зенцова, И.М. Пропедевтика изучения физики в начальной школе с использованием домашнего эксперимента / И.М. Зенцова // *Евразийское Научное Объединение*. – 2021. – № 4-5(74). – С. 397-398
4. Казначеева, С.Н. Развитие исследовательских навыков у обучающихся при изучении физики / С.Н. Казначеева, И.Б. Бичева, Д.А. Казначеев // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2022. – № 77-3. – С. 75-78
5. Казначеева, С.Н. Внеурочная деятельность по физике как условие повышения интереса и качества освоения учебного материала / С.Н. Казначеева, И.Б. Бичева, Д.А. Казначеев // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2022. – № 74-3. – С. 117-120
6. Кальная, Е.В. Использование эксперимента как средства развития интеллекта учащихся на уроках физики / Е.В. Кальная // *Актуальные исследования*. – 2021. – №38 (65). – С. 37-39
7. Лебедева, Е.И. Пропедевтический курс физики в рамках дополнительного образования / Е.И. Лебедева // *Образование и воспитание*. – 2018. – № 4 (19). – С. 37-40
8. Лескова, И.А. Идея образования: структура и содержание в контексте смены философских оснований / И.А. Лескова // *Вестник Мининского университета*. – 2021. – Т. 9, №3. – С. 10.
9. Седина, Е.С. Физика для младших школьников (программа элективного курса для младших школьников) / Е.С. Седина // *Педагогическое искусство*. – 2018. – №1. – С. 111-114
10. Тимофеева, Л.Л. Овладение методами познания природных явлений как важная составляющая естественнонаучной функциональной грамотности младшего школьника / Л.Л. Тимофеева // *Начальное образование*. – 2020. – №3. – С. 24-29
11. Фролова, С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования // С.В. Фролова // *Вестник Мининского университета*. – 2022. – Т. 10, № 2. – С. 3.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Карпушова Ольга Александровна
 Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);
кандидат педагогических наук, доцент Панцева Елена Юрьевна
 Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);
кандидат педагогических наук, доцент Матвеева Ирина Анатольевна
 Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань)

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ АВИАЦИОННОГО ВУЗА С УЧЁТОМ ВЗАИМОСВЯЗИ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассматривается опыт организации самостоятельной работы иностранных обучающихся подготовительного и основного курсов авиационного вуза. Основная задача работы состоит в обосновании эффективности межкафедрального взаимодействия преподавателей русского языка с преподавателями естественнонаучных и специальных кафедр. Анализируются учебно-организационный и методический аспекты этой работы. Показаны не только преимущества организации самостоятельной работы иностранных обучающихся с учетом межпредметного взаимодействия, но и ряд проблем, существующих при их обучении, обозначены пути решения этих проблем. В статье проанализированы разные этапы взаимодействия преподавателей иностранных языков, математики, физики, информатики и преподавателей русского языка как иностранного. Перед преподавателями различных дисциплин, работающими в одном вузе, стоит задача обеспечить обучаемых необходимыми методическими материалами по оптимальной организации самостоятельной деятельности обучающихся, организовать контроль над ходом их самостоятельной работы таким образом, чтобы это позитивно влияло на эффективность самостоятельной работы в целом. С целью эффективной организации самостоятельной работы можно использовать межпредметную интеграцию. Надо сказать, что проблему межпредметной интеграции ранее активно обсуждали педагоги и методисты, но речь главным образом шла не об интеграции, а о межпредметных связях. В последнее время на первое место стали выдвигать не межпредметные связи, а интеграцию предметов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, интеграция, русский язык как иностранный, иностранные обучающиеся, межкафедральное взаимодействие, совместная работа преподавателей, научный стиль речи, преподаватели-предметники.

Annotation. The article discusses the experience of organizing independent work of foreign students of the preparatory and basic courses of an aviation university. The main task of the work is to substantiate the effectiveness of interdepartmental interaction of teachers of the Russian language with teachers of natural science and special departments. The educational, organizational and methodological aspects of this work are analyzed. It shows not only the advantages of organizing independent work of foreign students taking into account interdisciplinary interaction, but also a number of problems that exist during their training, and ways to solve these problems are outlined. The article analyzes the different stages of interaction between teachers of foreign languages, mathematics, physics, computer science and teachers of Russian as a foreign language. Teachers of various disciplines working in the same university are faced with the task of providing students with the necessary methodological materials for the optimal organization of independent activity of students, to organize control over the progress of their independent work in such a way that it positively affects the effectiveness of independent work in general. In order to effectively organize independent work, you can use intersubject integration. I must say that the problem of interdisciplinary integration was previously actively discussed by teachers and methodologists, but it was mainly not about integration, but about interdisciplinary connections. Recently, the integration of subjects, rather than interdisciplinary connections, has been put forward in the first place.

Key words: independent work, integration, Russian as a foreign language, foreign students, interdepartmental interaction, teachers' collaboration, scientific style of speech, subject teachers.

Введение. В условиях дистанционного обучения, которое в последнее время используется всё чаще в образовательном процессе, особую значимость приобретает самостоятельная работа обучающихся высшей школы, которая не может быть осуществлена без участия преподавателей. И организовать её необходимо так, чтобы в предельно короткие сроки в рамках одного образовательного пространства обучающиеся могли получить максимум знаний по разным дисциплинам. При этом необходимо учитывать, что эффективность самостоятельной работы достигается в том случае, если она проводится планомерно и систематически.

Необходимыми условиями оптимальной организации самостоятельной деятельности обучающихся являются:

- постановка четкой цели перед учащимися, актуализация и её мотивирование;
- наличие алгоритма выполнения задания;
- рекомендация литературы, которая поможет выполнить задание;
- установка форм и сроков сдачи выполненной работы;
- определение сроков консультаций для оказания помощи в организации работы;
- установление критериев оценки.

Таким образом, перед преподавателями различных дисциплин, работающими в одном вузе, стоит задача обеспечить обучаемых необходимыми методическими материалами по оптимальной организации самостоятельной деятельности обучающихся, организовать контроль над ходом их самостоятельной работы таким образом, чтобы это позитивно влияло на эффективность самостоятельной работы в целом.

С целью эффективной организации самостоятельной работы можно использовать межпредметную интеграцию.

Надо сказать, что проблему межпредметной интеграции ранее активно обсуждали педагоги и методисты, но речь главным образом шла не об интеграции, а о межпредметных связях. В последнее время на первое место стали выдвигать не межпредметные связи, а интеграцию предметов. Говоря о соотношении этих понятий, методисты выделяют несколько подходов. Дик Ю.А., Пинский А.А., Усанов В.В. Чапаев Н.К. считают, что понятие «интеграция» более широкое, чем «межпредметные связи» [3, С. 35]. По мнению Гурьева А.И. и Максимова В.Н., «интеграция» является высшим проявлением «межпредметных связей» [2, С. 23, 8, С. 123].

Однако Бессмельцева Е.С. и Трубицына О.И., согласны с их точкой зрения, и рассматривают межпредметные связи как источник интеграции [1, С. 221].

На наш взгляд, понятие «межпредметные связи», являясь источником интеграции, более широкое, чем понятие «межпредметная интеграция», так как использование в образовании межпредметных связей еще не обеспечивает успешную

реализацию процесса интеграции, ведь межпредметные связи предполагают применение материала, формы и способа изложения учебных знаний одного предмета в рамках другого.

Изложение основного материала статьи. Межпредметная интеграция играет важную роль в обучении русскому языку иностранных обучающихся авиационного вуза и организации их самостоятельной работы. По мнению О.А. Карпушовой, М.А. Мигненко, «повышение уровня межкафедрального взаимодействия преподавателей специальных дисциплин и русистов способствовало бы расширению лингвистической компетенции одних и углублению фоновых знаний других, что в результате, конечно же, должно положительно повлиять на повышение качества получаемого иностранными учащимися образования в учебных заведениях России» [5, С. 164].

Необходимость межпредметного взаимодействия при организации самостоятельной работы в авиационном вузе определяется рядом факторов.

Изучая русский язык уже на подготовительном курсе, иностранные обучающиеся знакомятся с отличительными особенностями научного стиля речи, терминологией и лексико-грамматическими конструкциями (ЛГК), характеризующими данный тип речи, учатся использовать их в монологических и диалогических высказываниях в устной и письменной формах. Тем самым они смогут использовать полученные знания, умения и навыки на занятиях по общенаучным и специальным дисциплинам. На это обязательно следует обратить внимание преподавателям-предметникам (не русистам) при работе с иностранными учащимися. Как показывает практика, преподаватели-предметники не учитывают уровень владения русским языком иностранными учащимися. В результате возникает ситуация, когда учебные материалы лекционных, практических, семинарских занятий и самостоятельной работы «не подвергаются необходимой языковой обработке или, наоборот, форма выражения содержания адаптируется в ущерб самому содержанию. Усугубляется данное положение ещё и при совместном обучении российских и иностранных учащихся уже с первого курса, когда иностранцы, прибывшие из стран ближнего зарубежья, минуя подготовительный курс, вынуждены воспринимать устный и письменный научный текст, имеющий свои особенности, без специальной подготовки» [12, С. 70].

В этом преподавателям-предметникам смогут помочь коллеги-русисты, что, следовательно, будет способствовать их взаимодействию. В свою очередь, преподаватели русисты часто используют лекционные материалы и учебные пособия своих коллег как текстовую и терминологическую основы занятий по научному стилю речи при разработке учебных пособий, лексического минимума, рабочих программ и тематических планов по РКИ (русский язык как иностранный).

При организации самостоятельной работы преподавателями кафедры русского языка, иностранных языков, математики и естественнонаучных дисциплин применяются следующие формы:

- работа с учебными, справочными и методическими пособиями;
- подготовка и написание рефератов, докладов на заданные темы;
- самостоятельное выполнение заданий по темам дисциплины;
- подготовка к практическим, семинарским и лабораторным занятиям;
- подготовка к участию в конкурсах, олимпиадах, конференциях;
- составление презентаций учебных разделов, тем и выступлений;
- подготовка кроссвордов;
- разработка тестов по дисциплинам специальности.

Взаимодействие преподавателей при обучении и организации самостоятельной работы иностранных обучающихся осуществляется по таким направлениям, как:

- планирование (составление программ и тематических планов);
- подготовка учебного материала (разработка текстов, заданий, определение общенаучных и технических терминов, которые будут использованы на занятиях, согласование между преподавателями смыслового содержания этих терминов, сопоставление национальных и международных технических терминов составление лексического минимума) [6, С. 160];
- составление методических рекомендаций, тематических словарей терминов, учебных и наглядных пособий для иностранных военнослужащих;
- проведение интегрированных занятий.

Примером взаимодействия преподавателей на уровне планирования является совместная работа преподавателей кафедры русского языка и кафедры иностранных языков при разработке учебно-методических комплексов по дисциплине «Профессионально-ориентированный перевод» в рамках дополнительной лингвистической подготовки. В данный комплекс включены не только программы, тематические планы и методические указания по проведению занятий, но и методические рекомендации по организации самостоятельной работы. В комплексах материалы представлены на русском и английском языках для того, чтобы ими могли пользоваться как российские, так и иностранные обучающиеся.

Одним из способов реализации межпредметного взаимодействия по названному направлению является использование на практических занятиях и во время самостоятельной подготовки по дисциплине «Профессионально-ориентированный перевод» текстовой информации из разных специальных дисциплин («Конструкция и эксплуатация вертолётов и двигателей», «Авиационное оборудование», «Радиоэлектронное оборудование», «Вертолётное вождение» и др.) [7, С. 60]. Иностранные обучающиеся в процессе этой работы вынуждены одновременно задействовать изучаемый русский язык и английский язык-посредник. Так, в процессе перевода иностранцы учатся творчески подходить к переводимому материалу, понимать суть проблемы, использовать на практике знания, умения и навыки, полученные на занятиях по другим дисциплинам. Следовательно, в данном случае текст выступает не столько как средство получения информации, сколько как средство активизации мышления.

Наиболее продуктивный вид сотрудничества – это совместная работа по отбору языкового материала при написании преподавателями русского языка учебных пособий по научному стилю речи для иностранных учащихся.

Прибывая на обучение в российские вузы, иностранцы, конечно же, заинтересованы в изучении русского языка и воспринимают его как предмет, способствующий формированию их профессиональной компетенции. Однако уже на подготовительном курсе они сталкиваются с проблемой общения с преподавателями и другими учащимися, поскольку еще не готовы выражать свои мысли на русском языке. Выходом из сложившейся ситуации является язык-посредник. В нашем случае – это английский язык. Поэтому и преподаватели-русисты часто обращаются за помощью к коллегам – преподавателям английского языка. Примером такого межпредметного взаимодействия в нашем авиационном вузе явилась совместная работа преподавателей кафедры русского языка и кафедры иностранных языков над созданием «Учебного визуального словаря для иностранных учащихся подготовительного курса (русско-английский)» который является сопроводительным электронным курсом учебного пособия «Русский язык. Вводный фонетико-грамматический разговорный курс», изданного на кафедре русского языка [9, С. 180].

В словаре общепотребительная и общенаучная лексика (её графический, произносительный и наглядный варианты) представлена на русском и английском языках. Актуальность появления такого электронного издания определяется рядом позитивных черт: быстрая передача, поиск, обработка информации, повышение самостоятельности обучающегося, побуждение

к самообразованию, возможность придать творческий характер, эмоциональность, что особенно важно в условиях самостоятельной работы иностранных обучающихся.

Ещё одним примером межкафедрального взаимодействия является совместная работа преподавателей-русистов и преподавателей кафедры математики и естественнонаучных дисциплин при создании учебных пособий по научному стилю речи (физике, математике, информатике). Такие пособия разработаны на кафедре русского языка при непосредственном участии преподавателей математики [11, С. 60]. Уже на подготовительном курсе иностранные обучающиеся знакомятся с физическими и математическими терминами, читают тексты по математике, физике и информатике, учатся говорить на темы по естественно-научным дисциплинам. Названия текстов, включённых в пособие, говорят сами за себя («Дроби», «Рациональные числа», «Числовая ось», «Степень», «Корни», «Способы задания функции. Виды функции», «Изменение функции», «Ведение в механику», «Механическое движение», «Проводники и диэлектрики» и другие), а материал и задания, представленные в пособии, помогают учащимся не только самостоятельно осваивать русский язык, но и успешно готовиться к восприятию дисциплин, которые они начнут изучать на 1-2 и последующих курсах.

Данные пособия активно используются иностранными обучающимися как на занятиях по научному стилю речи, так и при самостоятельном освоении программного материала.

Выводы. Таким образом, взаимосвязь дисциплин занимает одно из центральных мест в организации самостоятельной работы иностранных обучающихся, так как именно с помощью межкафедрального взаимодействия осуществляется взаимосвязь элементов системы, обеспечивается ее результативность и сохраняется целостность. А как показывает практика, «междисциплинарный перенос знаний является отличительной характеристикой компетентностного подхода в образовании» [10, С. 38-39].

Литература:

1. Бессмельцева, Е.С. Культурологический потенциал межпредметных связей: иностранный язык и дисциплины психолого-педагогического цикла / Е.С.Бессмельцева, О.И. Трубицына // Семейное воспитание: история и современность: материалы XXIV Всерос. Научн.-практ. конф. / под ред. Т.В. Лодкиной, А.Г. Козловой. – СПб.: Verba Magistri, 2003. – С. 220-224
2. Гурьев, А.И. Межпредметные связи в системе современного образования: Монография / А.И. Гурьев. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2002. – С. 35.
3. Дик, Ю.А. Интеграция учебных предметов / Ю.А. Дик // Советская педагогика. – 1987. – № 9. – С. 70-75
4. Илюшин, А.К. Учебный визуальный словарь для иностранных военнослужащих подготовительного курса (русско-английский) / А.К. Илюшин, О.А. Карпушова, Т.Г. Михайлова, Э.Д. Ткач, Е.А. Шмелева. – Сызрань, 2022.
5. Карпушова, О.А. Взаимодействие преподавателей кафедры русского языка с кафедрами, обеспечивающими обучение иностранных военнослужащих в авиационном вузе / О.А. Карпушова, М.А. Мигненко // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 3. – С. 164.
6. Карпушова, О.А. Организация самостоятельной работы обучающихся авиационного вуза с применением информационных технологий / О.А. Карпушова, Е.Ю. Панцева, И.А. Матвеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 179-182
7. Кислякова, О.П. Методика формирования творческой личности курсанта / О.П. Кислякова, Е.Ю. Панцева, В.Б. Кислиевский // В сборнике: Закономерности и тенденции инновационного развития общества, сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 3 частях. – 2018. – С. 59-61
8. Максимова, В.Н. Интеграция в системе образования / В.Н. Максимова. – СПб: ЛОИРО, 2000. – С. 123.
9. Панцева, Е.Ю. Компетентностно-ориентированное обучение в процессе подготовки летчиков / Е.Ю. Панцева // Вестник Димитровградского инженерно-технологического института. – 2016. – №2(10). – С. 143-148
10. Русский язык. Сборник текстов и заданий по обучению иностранных военнослужащих (математика, физика, экология, история и экономика.) / Е. Лушина, Т. Михайлова, М. Саухина. [и др.]. – Сызрань, 2008. – С. 106.
11. Сычева, Г.П. Русский язык. Лексика по математическим и естественно-научным дисциплинам. Учебное пособие по научному стилю речи / Г.П. Сычева, Е.А. Шмелева, Т.Д. Куликова. – Сызрань, 2022. – С. 100.
12. Чапаев, Н.К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: автореферат дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01 / Чапаев Николай Кузьмич. – Екатеринбург. – 1998. – С. 68-70

Педагогика

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Киселева Наталья Юрьевна

Институт специального образования и психологии Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ПРОФИЛАКТИКА ДИСЛЕКСИИ: ИЗУЧЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ БУКВЕННОГО ГНОЗИСА

Аннотация. В соответствии с ФГОС дошкольного образования обучение чтению детей не предусмотрено. Однако многие современные первоклассники приходят в школу, имея читательские навыки, потому что родители проявляют активность и готовят своих детей к школе. В нашем исследовании была проанализирована информация о старте овладения читательскими навыками у двухсот двадцати восьми детей 5-8 лет. В статье мы подробно остановились на анализе результатов изучения буквенного гнозиса дошкольников и первоклассников из 7 образовательных организаций г. Москвы и МО. Часть респондентов (55,3%) имели речевые нарушения. Результаты экспериментального изучения позволили описать трудности, характерные для детей с речевыми нарушениями, определить необходимость проведения коррекционно-развивающей работы с учетом характера выявленных дефицитов, констатировать актуальность сопровождения специалистами процесса овладения грамотой детей с речевыми нарушениями (со статусом ОВЗ и без). В рамках проведения экспериментально изучения прошли апробацию материалы методики Киселевой Н.Ю. «Диагностика элементарных навыков чтения у детей: пилотный вариант». Методику рекомендуется использовать для прогнозирования школьных трудностей.

Ключевые слова: дислексия, нарушения чтения, овладение грамотой, профилактика нарушений письменной речи, диагностика читательских навыков, зрительный дефицит.

Annotation. Children are not taught to read according to the requirements of the Federal State Educational Standard for preschool education. However, many modern first-graders will come to school with reading skills. Their parents prepared for school. We analyzed information about the start of mastering reading skills in two hundred and twenty-eight children aged 5-8 years in our study. We analyzed in detail the results of studying the letter gnosia of preschoolers and first-graders from 7 educational institutions

in Moscow and the Moscow Region in the article. Some respondents (55.3%) have been speech impediments. The results of the experimental study made it possible to describe the difficulties typical for children with speech disorders. We have determined the need for corrective work that is appropriate for the nature of the deficiencies identified. We stated the relevance of the support of specialists in the process of mastering the literacy of children with speech disorders (with and without the status of specific learning disabilities). Materials of the methodology Kiseleva N.Yu. «Diagnostics for elementary reading skills of children: a pilot version» were tested in experimental study. The technique is suitable for predicting the difficulties of schooling.

Key words: dyslexia, reading impediments, literacy development, prevention of writing impediments, reading skills diagnostics, visual deficit.

Введение. В патогенезе специфического нарушения чтения (дислексии) одним из детерминантов является дефицит буквенного гнозиса [8; 9; 15 и др.] Буквенный гнозис (от латинского *gnosis* – узнавание) – процесс перцептивного опознавания буквенной символики. По замечанию Т.Г. Егорова, «процесс овладения буквами ... содержит в себе значительные трудности для детей и никогда не совершается одноактно ... в нем надо различать два этапа: а) первоначальное овладение буквой; б) овладение буквой в процессе чтения» [4, С. 71]. Трудности опознавания букв и смешение букв, имеющих графическое сходство, при чтении описаны М.Е. Хватцевым, О.А. Токаревой, Р.И. Лаласовой [9], О.В. Левашовым [10], М.Н. Русецкой [15] и другими исследователями.

Буквенный гнозис как и другие виды зрительного гнозиса (предметный, цветовой, симультанный, лицевой) обеспечивается вторичными полями височно-теменно-затылочных отделов мозга обоих полушарий [7; 11]. Оpozнание и декодирование буквенной символики как семантических знаков представляет собой комплекс аналитико-синтетических операций: бинокулярная интеграция информации с преобладанием холистической или аналитической стратегии анализа графических объектов [2; 7; 10], восприятие, идентификация и декодирование существенных признаков графических объектов с учетом их пространственного расположения [2; 7], запоминание букв и актуализация звуко-буквенных связей [4; 8; 9; 15]. Изучение буквенного гнозиса школьников является важной предпосылкой становления чтения и входит в ряд логопедических [3; 5; 9 и др.] и нейропсихологических [12; 14 и др.] методик.

Изложение основного материала статьи. В сентябре 2023 г. было проведено экспериментальное изучение начальных навыков чтения у детей 5-8,5 лет. В исследовании приняли участие 228 респондентов из семи образовательных организаций¹: ГБОУ г. Москвы Школа № 2089, № 1420, №2033, №1811, № 2129 и МОУ Московской области «Лицей №15» г. Люберцы, «Запрудненская гимназия» пос. Запрудня. Респонденты были дошкольниками (131 человек) или первоклассниками (97 человек), которые только приступили к освоению программы НОО. Анкетирование детей и изучение документации логопедов ОО позволило нам проанализировать информацию о возрасте, наличии и конкретизации речевого нарушения респондентов, данные о родном языке детей с билингвизмом. Возраст респондентов и ступень обучения покажем в таблице 1.

Таблица 1

Возраст участников экспериментального изучения

Возраст детей	Дошкольное образование					Начальное общее образование			
	5-5,5 лет	5,6-6 лет	6,1-6,5 лет	6,6-7 лет	7,1-7,5 лет	6,5-7 лет	7,1-7,5 лет	7,6-8 лет	8,1-8,5 лет
Количество детей	16	24	37	48	6	29	42	24	2

Часть детей (55,3% от общего числа респондентов) имели речевые нарушения: фонетическое нарушение – 33 человека, фонетико-фонематическое недоразвитие – 28 человек, ОНР 4 уровень речевого развития – 13 человек, ОНР 3 уровень речевого развития – 45 человек, ОНР 2 уровень речевого развития – 3 человека, заикание – 4 человека. Отметим, что среди респондентов с нарушениями речи имели статус ОВЗ только 9 человек (7%). Также было 6 детей с билингвизмом (2,6% от общего числа респондентов): у 4 человек родной язык был узбекский, у 1 человека – татарский, у 1 человека – киргизский.

В соответствии с ФГОС ДО [16] в дошкольном возрасте у ребенка формируют функциональный базис чтения, но чтению не обучают. Однако, многие дети приходят в школу с навыками чтения. В таблице 2 приведем информацию о читательских навыках дошкольников и первоклассников (в % от общего числа респондентов группы в соответствии с уровнем образования).

Таблица 2

Читательские навыки респондентов

Читательские навыки	Дошкольники (131 человек)			Первоклассники (97 человек)		
	Дети с нарушениями речи	Дети без нарушений речи	Дети билингвизмом	Дети с нарушениями речи	Дети без нарушений речи	Дети билингвизмом
Не знает буквы	10,7%	13,7%	–	3%	1%	3%
Знает буквы	22,1%	9,9%	0,8%	8,2%	9,5%	1%
Чтение по слогам	17,6%	15,3%	–	16,5%	14,5%	–
Чтение целыми словами	4,6%	5,3%	–	10,3%	32%	1%

¹ В рамках подготовки выпускных квалификационных работ по направлению подготовки бакалавриата Бойко Т.В., Жиличкиной К.Т., Коваль А.В., Чаплыгиной Л.С., Шатновой А.Б.; по направлению подготовки магистров А.И. Козловой, Ю.В. Молофеевой.

Как видно из данных таблицы 2, практически половина дошкольников (42,8% от общего числа респондентов дошкольного возраста) овладевает навыками чтения до начала обучения в школе. Из них 11,5% приходится на детей 5-6 лет (старшая группа) и 31,3% на дошкольников 6-7,5 лет (подготовительная к школе группа). Анализ читательских навыков 97 первоклассников показал, что количество детей, которые приходят в школу с умением читать по слогам 31%, а синтетическим способом 42,3%. Корреляции наличия/отсутствия речевого нарушения респондентов и старта овладения читательскими навыками не выявлено.

Для изучения особенностей становления начальных навыков чтения была применена методика Киселевой Н.Ю. «Диагностика элементарных навыков чтения у детей: пилотный вариант». Данная методике включает в себя четыре субтеста: буквенный гнозис, чтение слогов, слов и текста. Для печатного материала использована гарнитура Arial, цвет черный, кегль 18, междустрочный интервал двойной; иллюстративный материал был цветным. При проведении исследования результаты и качественная характеристика выполнения заданий заносились в индивидуальный протокол обследования. В данной статье мы подробно остановимся на анализе результатов изучения первого субтеста «Буквенный гнозис» (1 субтест), который предлагался для выполнения 185 респондентам, знающим буквы / умеющим читать на момент проведения обследования (98 дошкольников и 87 первоклассников). Результаты детей с билингвизмом мы не учитывали, т.к. их нерелевантность была обусловлена малым количеством этих респондентов.

Опишем 1 субтест. «Буквенный гнозис».

Цель: изучить буквенный гнозис.

Задание 1. Оpozнание букв алфавита.

а) Материалы: таблица букв русского алфавита.

Инструкция: покажи буквы, которые назову (всего 10 букв): е, я, в, ф, э, з, ш, ч, ь, щ.

В пробе представлены буквы, имеющие сходство по графическому начертанию (е-э, Е-3, ш-щ, ч-ь), и буквы, обозначающие акустико-артикуляторно близкие звуки (е-я, е-э, в-ф, ш-щ, щ-ч).

б) Материалы: бланк с 10 графическими обозначениями – 8 печатных букв алфавита (прописные, строчные, с жирным и курсивным выделением) Ё, Ъ, Ю, у, Н, Л, П, ц и 2 небуквенных обозначения (схематичное изображение «месяц» и «песочные часы»). В пробе представлены буквы, имеющие сходство по графическому начертанию (н-л-п-ц), и буквы, обозначающие акустико-артикуляторно близкие звуки (ё-ю-у).

Инструкция: назови буквы.

Задание 2. Оpozнание образов букв.

Материалы: 6 образов букв: а, ю, у, ф, А, Х (взяты из лексики социопространства [6]). Поясним, что каждая из данных букв имела сходство с предметом. Например, у – похожа на раскрытые ножницы, ф – на скрученный бублик. Буквенную символику «перевернутую зеркально» мы не включали в задание, чтобы избежать негативного воздействия на устойчивость закрепления образа буквы у респондентов, имеющих небольшой читательский опыт.

Инструкция: На улице на вывесках магазина можно увидеть не совсем обычные буквы. Ты их узнал? Прочитай и запиши их!

Мы получили практически идентичные результаты по обоим вариантам задания 1 (а, б). Задачи по поиску названной экзаменатором буквы в таблице алфавита и по называнию буквы на бланке оказались для детей одинаковой сложности. При этом дети с нормой речевого развития справились с данным заданием лучше, чем дети с речевыми нарушениями (данные в таблице 3). Типичными ошибками при выполнении задания 1 были: неверное называние гласных, обозначающих йотированные звуки (16% в группе детей с речевыми нарушениями речи, 4% в группе детей с нормой речи), смешение букв, которые имеют графическое сходство («ь-ь е-э, ь-ы, ц-и, ц-щ, л-п») (35% в группе детей с речевыми нарушениями речи, 7% в группе детей с нормой речи), смешение букв, которые обозначают акустико-артикуляторно близкие звуки «ц-ч, ц-т, ц-с ц-ч» (12% в группе детей с речевыми нарушениями речи, 2% в группе детей с нормой речи). Выявленные сложности привлекают внимание к необходимости сопровождения специалистами процесса овладения грамотой детей с речевыми нарушениями (со статусом ОВЗ и без).

С задачей опознать небуквенные обозначения (задание 1 вариант б) дети справились довольно успешно. Только 4 человека (2% от респондентов, выполнивших 1 субтест) отождествили небуквенные обозначения с буквами. При назывании графических обозначений этого задания респонденты проявили неплохое воображение и предложили следующие варианты: для схематичного изображения «месяц» – полукруг, ночное солнце, луна, банан; для схематичного изображения «песочные часы» – ваза, ромбик, плюс, два треугольника, звездочка, бабочка, знак бесконечности, восьмерка, весы, фантик.

В таблице 3 представим информацию о количестве детей (в % от общего числа респондентов группы в соответствии с уровнем образования), которые успешно справились с заданиями 1 и 2.

Таблица 3

Результаты выполнения заданий

Задания субтеста	Дошкольники (98 человек)		Школьники (87 человек)	
	Дети с нарушениями речи	Дети без нарушений речи	Дети с нарушениями речи	Дети без нарушений речи
Задание 1.а	20%	31%	20%	52%
Задание 1.б	19%	34%	18%	52%
Задание 2	19%	28%	23%	48%

Как видно из данных, представленных в таблице 3, с выполнением задания 2 на опознание образов букв в сенсibilизированных условиях респонденты с нормой речи справились успешнее, чем дети с речевыми нарушениями. Трудности в опознании и написании букв, сфотографированных в текстах-примитивах наружной рекламы, проявлялись в том, что буква была неопознана или спутана с буквой, похожей графически. Так «а» путали с «б», «А» с «Л», «ю» с «н» и «ь». Отметим, что выполнение данного задания дает дополнительный материал о навыках респондентов по воспроизведению букв. Результаты успешности выполнения задания 2 (71% у первоклассников) свидетельствуют о том, что образы букв, взятые из материала текстов-примитивов окружающего социопространства [6], можно использовать в качестве дополнительного инструмента в работе по изучению и развитию буквенного гнозиса (опознание букв в сенсibilизированных условиях).

Выводы. Изучение начальных навыков чтения у детей 228 детей 5-8,5 лет показало, что представление о звуко-буквенной системе складывается у большинства современных детей до начала школьного обучения. По данным нашего исследования, 73% детей приходят в школу с начальными навыками чтения (исследование будет продолжено).

Полученные количественные и качественные результаты свидетельствуют, что задания 1 субтеста «Буквенный гнозис» методики Киселевой Н.Ю. «Диагностика элементарных навыков чтения у детей: пилотный вариант» можно использовать для получения информации о сложностях буквенного различения у детей 6-8 лет, овладевших чтением. Включение в субтест задачи идентификации букв в различных шрифтах (задание 2) повышает интерес к выполнению задания. Субтест «Буквенный гнозис» может являться дополнительным инструментом прогнозирования школьных трудностей.

Результаты диагностики опознания конфигураций букв указывают на необходимость проведения специальной работы по развитию буквенного гнозиса с учетом персонализированных потребностей и возможностей детей. Комплексную последовательную работу по развитию зрительных функций нужно начинать в дошкольном возрасте [1; 13]. При проведении коррекционно-развивающей работы с первоклассниками стоит учитывать характер выявленных дефицитов: трудности запоминания буквенных изображений; смешение букв, которые имеют графическое сходство; смешение букв, которые обозначают акустико-артикуляторно близкие звуки; ошибки при написании букв. Целенаправленная работа по коррекции трудностей буквенного гнозиса рассматривается как пропедевтика дислексии.

Выявленные сложности у детей с речевыми нарушениями привлекают внимание к необходимости нивелировать разрыв между стартом овладения грамотой у современных детей и началом сопровождения специалистами данного процесса. Следует расширить охват коррекционной помощью детей с речевыми нарушениями, имеющих сложности при обучении грамоте.

Литература:

1. Безруких, М.М. Ступеньки к школе. Образовательная программа дошкольного образования. 3-7 лет / М.М. Безруких, Т.А. Филиппова. – Москва: Дрофа, 2021. – 104 с.
2. Васильева, Н.Н. Формирование механизмов пространственного зрительного восприятия в онтогенезе: автореферат дис. ... д-ра. биол. наук: 03.03.01 / Васильева Надежда Николаевна. – Чебоксары, 2012. – 40 с.
3. Волкова, Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей / Г.А. Волкова. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. – 45 с.
4. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров. – Санкт-Петербург: Каро, 2006. – 304 с.
5. Киселева, Н.Ю. Методологические аспекты диагностики нарушений письменной речи у учащихся / Н.Ю. Киселева // Центральные механизмы речи: Сборник материалов IX Всероссийской (с международным участием) научной конференции, посвященной памяти проф. Н.Н. Трауготт. – Санкт-Петербург: ООО «Издательство ВВМ», 2019. – С. 49.
6. Киселева, Н.Ю. Особенности смыслового чтения текстов-примитивов у младших школьников с общим недоразвитием речи / Н.Ю. Киселева // Педагогика. – 2021. – Т. 85. – № 2. – С. 50-56.
7. Кок, Е.П. Зрительные агнозии: Синдромы расстройств высших зрительных функций при односторонних поражениях височно-затылочной и теменно-затылочной области мозга / Е.П. Кок. – Москва: URSS. 2022. – 224 с.
8. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
9. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р.И. Лалаева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2019. – 256 с.
10. Левашов, О.В. Как научить ребенка читать и писать и что делать при дислексии / О.В. Левашов. – Москва: СОЮЗКНИГА, 2020. – 132 с.
11. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – Москва: URSS, 2023. – 384 с.
12. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Приложения: протоколы обследования / [Т.В. Ахутина и др.]; под редакцией Т.В. Ахутиной. О.Б. Иншаковой. – Москва: Секачев, 2008. – 48 с.
13. Пылаева, Н.М. Учимся видеть и называть. Методика развития зрительно-вербальных функций у дошкольников / Н.М. Пылаева, Т.В. Ахутина. – Москва: Секачев, 2022. – 104 с.
14. Репина, З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / З.А. Репина. – Екатеринбург: Изд-ль Калинина Г.П., 2008. – 140 с.
15. Русецкая, М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин / М.Н. Русецкая. – Санкт-Петербург: Каро, 2007. – 192 с.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: сайт. – Москва, 2023. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 14.02.2023).

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кислякова Ольга Петровна

Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);

старший преподаватель кафедры математики и

естественнонаучных дисциплин Снежкина Лилия Павловна

Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань);

преподаватель кафедры математики и естественнонаучных

дисциплин Воронина Марина Александровна

Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Сызрань)

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ИСТОЧНИК ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье авторы раскрывают особое место демонстрационного эксперимента в системе методов обучения физике. Подчеркивают его значимость в сообщении обучающимся новых знаний, в формировании интеллекта обучающихся, в формировании их восприятия и формулировании выводов. Особое место в статье занимает подробное описание трёх основных групп демонстрационных опытов, связанных с изучением обучающимися нового материала. Это: демонстрационные опыты, дающие первоначальное представление о явлении, демонстрационные опыты, позволяющие исследовать свойства тел, явлений и демонстрационные опыты, показывающие применения явлений или свойств. Авторы

устанавливают последовательности демонстрационных опытов в зависимости от избираемой преподавателем методики изложения учебного материала. Даже, когда реальные опыты не могут быть поставлены на занятии, авторы предлагают на помощь взять рисунок, как выражение единства абстрактного и конкретного в демонстрационном эксперименте. Кроме того, в статье описываются три способа показа изучаемых явлений и закономерностей, используемых в демонстрационном эксперименте. Это: непосредственный показ явлений и закономерностей, опосредованный показ и модельный эксперимент. Особое внимание уделяется рисунку, помогающему проникнуть в сущность явления. Приводятся примеры значимости рисунка в демонстрационном эксперименте. Приводится пример важности роли опыта в реализации проблемного обучения при изложении нового материала темы. В заключение подчёркивается все возрастающая роль эксперимента в ходе изучения физики обучающимися.

Ключевые слова: демонстрационный эксперимент, физика, обучающиеся, преподаватель, опыты, рисунок.

Annotation. In the article, the authors reveal a special place of the demonstration experiment in the system of teaching methods for physics. They emphasize its importance in communicating new knowledge to students, in shaping the intellect of students, in shaping their perception and formulating conclusions. A special place in the article is occupied by a detailed description of the three main groups of demonstration experiments related to the study of new material by students. These are: demonstration experiments that give an initial idea of the phenomenon, demonstration experiments that allow you to explore the properties of bodies, phenomena, and demonstration experiments that show the application of phenomena or properties. The authors establish the sequence of demonstration experiments depending on the method of presentation of educational material chosen by the teacher. Even when real experiments cannot be delivered in class, the authors suggest taking a drawing as an expression of the unity of the abstract and the concrete in a demonstration experiment. In addition, the article describes three ways to show the phenomena under study and the patterns used in the demonstration experiment. These are: a direct demonstration of phenomena and regularities, an indirect demonstration and a model experiment. Particular attention is paid to the drawing, which helps to penetrate the essence of the phenomenon. Examples of the significance of the picture in the demonstration experiment are given. An example is given of the importance of the role of experience in the implementation of problem-based learning when presenting new material on the topic. In conclusion, the ever-increasing role of experiment in the course of studying physics by students is emphasized.

Key words: demonstration experiment, physics, students, teacher, experiments, drawing.

Введение. Демонстрационные опыты занимают особое место в методике преподавания физики. Демонстрационные опыты позволяют обучающимся проникнуть в сущность физического явления, наблюдая за ходом явлений, протеканием процессов, показаниями приборов. Одновременно обучающиеся изучают устройство установок, работу и принцип действия приборов.

Демонстрационные опыты, проводимые преподавателем, возможны на всех видах занятий. Будет очень ценно, если преподаватель заинтересует обучающихся и привлечёт их к такому виду деятельности.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день, дать обучающимся конкретные знания не актуально. Необходимо превращение этих знаний в инструмент познания окружающего мира. Кроме того, обучающиеся должны почувствовать себя сопричастными к изучению этого окружающего мира, а реализовать сопричастность может позволить проведение демонстрационных опытов.

На занятиях по физике изучение обучающимися нового материала может осуществляться языком демонстраций. Демонстрации, «вплетаясь в ткань словесного изложения», будут образовывать с содержанием теоретического материала органическую связь.

Для примера, при изучении законов механического движения, понятий траектории, вязкости, действие силы Ампера, силы Лоренца, понятий электрической цепи, спектра и т.д. В этом не только соответствие одному из главных положений теории отражения, но и особенность науки физики.

В таких примерах языком демонстрационного эксперимента может быть пересказано содержание понятий, теоретического материала. Каждый опыт «вплетен в ткань словесного изложения», образуя с ним органическую связь.

Преподаватель, выполняя демонстрационные опыты, руководит их восприятием, формулирует результаты и проводит анализ [1, С. 38-40].

Все демонстрационные опыты, которые могут быть показаны в связи с изучением обучающимися нового материала, можно подразделить на три основные группы:

- демонстрационные опыты, дающие первоначальное представление о явлении;
- демонстрационные опыты, позволяющие исследовать свойства тел, явлений;
- демонстрационные опыты, показывающие применения явлений или свойств.

Рассмотрим каждую из этих групп подробнее.

1. Подобно науке, где демонстрации выявляются зданием научной мысли, в преподавательской деятельности демонстрации, служащие источником первичных представлений обучающихся о новых для них понятиях, являются фундаментом накопленных знаний.

В качестве примера вспомним об опытах Эрстеда, давшим толчок к рождению электродинамики. Опыты ставятся в нашем высшем учебном заведении практически в том же самом виде, как они были осуществлены ученым в 1820 г. И сегодня, эти демонстрационные опыты убедительно свидетельствуют о существовании магнитного поля вокруг проводника с током. И сегодня, эти демонстрационные опыты оказываются исходными в ознакомлении обучающихся с новым для них физическим явлением.

Следующий пример свяжем с изучением явления вязкости жидкостей или газов. С целью экспериментального определения коэффициента динамической вязкости исследуемой жидкости, наблюдаем за установившимся падением металлического шарика определённых размеров в жидкости. Обращаем внимание обучающихся на характер и особенности падения шарика, от чего зависит чистота выполнения опыта. На основе опыта раскрываем физическую природу вязкости (внутреннего трения).

Классических опытов по физике, сыгравших определяющую роль в науке, сравнительно немного, и далеко не все они могут быть поставлены на занятии. Область же применения фундаментального демонстрационного эксперимента широка: почти каждое изучаемое обучающимися физическое явление может быть показано так, чтобы оно стало исходным пунктом формирования физического понятия [3, С. 66-68]. С этой позиции мы можем назвать фундаментальными такие опыты, как демонстрации механического движения, взаимодействия проводников с током, закона Ампера, силы Лоренца, гармонических колебаний и другие. Одним словом, изучение почти каждой темы начинается с постановки главной, исходной, фундаментальной демонстрации.

2. Следующий шаг – это всестороннее исследование нового понятия, его связей с ранее изученными понятиями [2, С. 19-25].

Вернёмся к опыту, раскрывающему физическую природу вязкости (внутреннего трения). Для измерения скорости падения шарика, необходимо определить силы, под действием которых находится шарик в жидкости. А это уже материал только что изученной темы механики и знания закона Архимеда, выталкивающей силы Архимеда из школьных уроков физики.

3. Из установленных законов протекания изучаемого явления, вытекает предположение о возможных путях их использования в практике, технике. Это предположение также может быть проверено опытом. Группу опытов, рассказывающих о возможных применениях физических явлений и законов на практике, назовем политехническим демонстрационным экспериментом.

Опыты могут демонстрироваться на одном занятии, но подобное возможно далеко не всегда. Объясняется это тем, что в курсе физики процесс изучения некоторых физических явлений нередко продолжается в течение нескольких лет обучения. Например, с явлением электрического сопротивления проводников, обучающиеся, впервые встречаются на школьных уроках физики. Здесь же устанавливаются первые закономерности, которым подчиняется электрическое сопротивление, влияние сопротивления на другие электрические характеристики. Затем вновь рассматриваются перечисленные закономерности уже в высшей школе и вводятся дополнительные закономерности [4, С. 88-89].

Возможные политехнические демонстрации преподаватель подбирает сам и при прочих равных условиях предпочтение отдает тем из них, которые побуждают обучающихся к творческому подходу в применении приобретенных знаний.

Возвращаясь к опыту о физической природе вязкости (внутреннего трения), раскроем возможные пути его использования в практике, технике. На основе анализа результатов опыта можно объяснить роль парашюта. Если человек, падает с огромной высоты, не имея парашюта, он падает со скоростью десятки метров в секунду, и, естественно, гибнет при ударе о землю. Если парашют раскрылся, сила сопротивления движению резко возросла. Это привело к уменьшению установившейся скорости в десятки раз. В результате, безопасность приземления гарантирована.

Что касается дождевых капель, то установившаяся скорость их падения не зависит от высоты облаков над поверхностью Земли.

Фундаментальный, исследовательский, или политехнический – избирается преподавателем в зависимости от выбранной методики возможной последовательности.

Отсюда видно, что неизменная по объему учебной информации совокупность опытов, позволяет преподавателю варьировать методику изложения курса физики в широких пределах: от объяснительно-иллюстративной до проблемной [5, С. 79-80]. При этом их число и содержание определяется возможностью переложения теории на показ опытов, зависящих также от разработанности его системы и наличия соответствующего оборудования.

Безусловно, содержание курса физики нельзя полностью переложить на язык демонстрационных опытов. Но те демонстрации, которые увидели обучающиеся, оставляют в их сознании представления, позволяющие строить новые представления, то есть, такие образы, развивающие воображение, которых они никогда не видели.

Как выражение единства абстрактного и конкретного представляет рисунок.

Развиваясь на базе большого опыта обучения, сформулирован ряд рекомендаций к проведению демонстрационных опытов. Однако некоторые рекомендации, вытекающие из конкретной практики работы, не всегда кажутся достаточно убедительными. Например, одни преподаватели убеждены, что рисунки, сопровождающие опыты, не влияют заметным образом на восприятие демонстрируемых закономерностей. Кроме того, считают, что рисунки требуют дополнительных затрат времени. Другие преподаватели – те, кто систематически использует зарисовки, – убеждены в необходимости рисунков.

В практике используются следующие методы демонстрационного эксперимента.

1. Непосредственный, позволяющий включать в работу психологические личностные качества обучающегося. Преподаватель создаёт атмосферу, в которой обучающийся должен приспособиться чувствовать опыт.

2. Опосредованное проведение эксперимента. Например, о возникновении электродвижущей силы в термодаре, о появлении фототока, судят по показанию вольтметра, амперметра. Явления, возникающие в электростатическом поле, куда помещаются сначала проводник, затем диэлектрик, можно наблюдать опосредованно, с помощью двух электродов и вольтметра.

3. Демонстрация аналогов физических явлений, Такой эксперимент называем модельным. Он принципиально не отличается от рисунка. Используя аналогии и рисунки, преподаватель воплощает в них образы явлений природы. От этого образы явлений природы становятся более доступными изучению и анализу.

Рассмотренные способы зарождают чувственное познание. Но оно раскрывает лишь внешнюю сторону вещей и понятий. Раскрытие же сущности происходит в процессе мышления. Но для того чтобы проникнуть в сущность вещей и понятий необходимо абстрагироваться от всего второстепенного, несущественного. Вот здесь и приходит на помощь рисунок. На первых порах преподаватель дает схематическое обобщенное изображение, при необходимости, описывает характеристики. В дальнейших зарисовках преподаватель может усложнять условия. В итоге может случиться так, что обучающиеся могут перейти в рисунке от рассмотрения механического конкретного процесса к механическому процессу во всем его многообразии. Чем сложнее условие, тем значимее роль рисунка в демонстрационном эксперименте.

Следующий пример. На рисунке изображена принципиальная схема электрической цепи. Представляя эту схему, преподаватель осуществляет постепенный переход в сознании обучающихся от чувственно-конкретного к абстрактному. В рисунке представлены приборы, предметы, зрительно наблюдаемые в натуре. Электрическая схема уже не схожа с обликом демонстрируемой установки. Место предметов, приборов в ней занимают знаки. При этом степень абстрагирования в процессе рассмотрения схемы возрастает настолько, что обучающиеся начинают воспринимать отношения элементов цепи на схеме даже лучше, чем на «живой» – демонстрационной – установке. Происходит это потому, что информация о данной электрической цепи на принципиальной схеме претерпела целенаправленный отбор, систематизацию, обобщение.

Умение рисовать принципиальные электрические схемы демонстрируемых установок позволяет:

- ознакомить обучающихся с принятыми условными графическими изображениями;
- выработать у обучающихся навыки чтения принципиальных схем, что само по себе ценно для целей политехнического образования обучающихся и подготовки их к будущей профессиональной деятельности;
- оказывать положительное влияние на изучение курса физики.

Хотя зарисовки, сопровождающие демонстрацию опытов, не всегда дают немедленный дидактический эффект, но, являясь средством установления единства абстрактного и конкретного, они помогают качественно изучать весь материал курса физики.

Не забудем и о проблемном обучении [5, С. 79-80]. Рассмотрим его организацию в ходе изучения вопроса о работе и энергии с помощью демонстрационной установки с шарами. На нитях подвешены ряд стальных шариков. Если отклонить один шар, то после его столкновения с этим рядом отскакивает с противоположной стороны ряда один шар; если отклоняются два шара, то и отскакивают два шара. Предлагается обучающимся объяснить результаты опыта.

Выводы. В заключение отметим, что демонстрационный эксперимент на физике представляет собой инструмент исследования окружающей природы. Он пробуждает у обучающихся развитие способностей к собственным размышлениям, к творчеству. Обучающиеся убеждаются в том, что мир познаваем. Обучающиеся начинают овладевать элементами научного исследования.

Литература:

1. Кабардин, О.Ф. Личностно-ориентированный подход к обучению физике / О.Ф. Кабардин // Физика в школе. – 2010. – № 7. – С. 36-43
2. Кислякова, О.П. Система развивающего лабораторного практикума по физике / О.П. Кислякова // Методические особенности преподавания дисциплин естественнонаучного цикла в военном вузе. – 2020. – С. 19-25
3. Кислякова, О.П. Управление деятельностью курсантов по овладению навыками самообразования / О.П. Кислякова, Е.Ю. Панцева // Научно-методическое обеспечение процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих военных лётчиков на примере изучения дисциплин естественно-научного цикла. – 2020. – С. 66-68
4. Учебно-воспитательные проблемы и пути их решения / Е. Панцева, О. Кислякова, Л. Снежкина, А. Хазова. // Современные вызовы образования и психология формирования личности. – 2020. – С. 88-89
5. Снадченко, С.В. Применение активных методов обучения при проведении практических занятий по информатике / С.В. Снадченко, Ю.А. Тихонов // Методические особенности преподавания естественнонаучного цикла в военном вузе. – 2019. – С. 79-80

Педагогика

УДК 376.2

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна

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

студент Воробьева Алина Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 21 «Ладушки» (г. Бор)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения психолого-педагогической культуры родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются актуальные исследования отечественных специалистов по указанной проблематике. Определяется принципиальный подход к пониманию психолого-педагогической культуры родителей в контексте экспериментального исследования. Описывается, разработанная авторами диагностическая программа по исследованию данного феномена. Анализируются уровни развития психолого-педагогической культуры родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Мотивационный компонент – цели и мотивы родительства. Когнитивный компонент – наличие у родителей адекватного когнитивного образа ребенка с нарушениями развития. Регулятивный компонент – способность родителя эффективно управлять собственным поведением. Рефлексивный компонент – развитие у родителей навыков самоанализа и анализа особенностей поведения других людей. Эмоциональный компонент – эмоциональное принятие родителями ребенка. Рассматриваются возможные перспективы дальнейшей разработки заявленной тематики.

Ключевые слова: психолого-педагогическая культура родителей, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, дошкольное образовательное учреждение, семейное воспитание, мотивация, рефлексия, саморегуляция.

Annotation. The article is devoted to the problem of studying the psychological and pedagogical culture of parents raising children with disabilities. Current researches of domestic specialists on the specified problem are considered. A fundamental approach to understanding the psychological and pedagogical culture of parents in the context of an experimental study is determined. The diagnostic program developed by the authors for the study of this phenomenon is described. The levels of development of the psychological and pedagogical culture of parents raising children with disabilities are analyzed. The motivational component is the goals and motives of parenthood. The cognitive component is the presence of an adequate cognitive image of a child with developmental disorders in parents. The regulatory component is the ability of the parent to effectively manage their own behavior. The reflexive component is the development in parents of the skills of introspection and analysis of the behavior of other people. The emotional component is the emotional acceptance of the child by the parents. Possible prospects for further development of the stated subject are considered.

Key words: psychological and pedagogical culture of parents, preschoolers with disabilities, preschool educational institution, family education, motivation, reflection, self-regulation.

Введение. В Законе Российской Федерации «Об образовании» указывается, что родители являются полноценными и равноправными участниками образовательного процесса своих несовершеннолетних детей. Однако, как показывают современные исследования Е.П. Арнаутовой [1], К.С. Беловой [2] М.В. Бывшевой [3] Т.Н. Дороновой [6], О.Л. Зверевой [7] и других российских ученых многие родители обладают недостаточным уровнем психолого-педагогической культуры, чтобы эффективно осуществлять процесс психолого-педагогического сопровождения своих детей. В отечественной психолого-педагогической науке специфика формирования психолого-педагогических знаний и умений родителей в системе образования отражена в работах Р.А. Анисимовой, И.В. Гребенникова, И.В. Дубровиной, И.Д. Ладанова, Р.В. Овчаровой, С.Н. Щербаковой и др.

В работе С.Н. Щербаковой [13] психолого-педагогическая культура родителей понимается как личностное образование, в структуру которого входит мотивация, направленная на всестороннее воспитание и развитие детей, способность родителей к рефлексии и саморефлексии, эффективной саморегуляции своего поведения, наличие у них системы знаний о методах и приемах полноценного семейного воспитания. По мнению Ю.А. Гладковой [5], психолого-педагогическая культура родителей представляет собой совокупность ценностей, деятельностных проявлений, сущностных сил личности родителей, позволяющих полноценно развивать и воспитывать ребенка в семье. Таким образом, можно сказать, что в психолого-педагогической литературе прослеживается тенденция к выделению в структуре психолого-педагогической культуры родителей мотивационного, когнитивного, эмоционального, регуляционного и рефлексивного компонентов.

Мотивационный компонент понимается нами как наличие адекватных целей и мотивов родительства (ценностное отношение к ребенку, потребность в эмоционально-позитивной связи с ним, передача ребенку опыта родителя в процессе воспитания и т.д.). Когнитивный компонент определяется как наличие у родителя адекватного целостного когнитивного образа ребенка. Эмоциональный компонент рассматривается как особенности эмоционального отношения родителя к ребенку, варьирующиеся от принятия до отвержения. Регуляционный компонент включает в себя навыки эффективного управления родителем собственным поведением. Рефлексивный компонент понимается как наличие у родителей навыков самоанализа и анализа особенностей поведения других людей.

Особое значение уровень психолого-педагогической культуры родителей приобретает в семьях, которые воспитывают детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В исследованиях Т.Н. Винтаевой [4], В.В. Кисовой [8, 9], И.Ю. Левченко [10], Н.И. Отевой [11], Л.Э. Семеновской [12] указывается, что многие дети с ОВЗ находятся в неблагоприятных семейных психолого-педагогических условиях. Зачастую это обусловлено тем, что родители не понимают особенности развития своих детей, неверно оценивают их потенциальные возможности и ограничения. Такая позиция приводит к психоземotionalному напряжению в детско-родительских отношениях и усугубляет проблемы социализации детей с нарушениями в развитии.

Изложение основного материала статьи. Нами была разработана диагностическая программа с целью выявления специфики развития психолого-педагогической культуры родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Для диагностики каждого компонента психолого-педагогической культуры родителей были подобраны соответствующие методики: мотивационный компонент – «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин); когнитивный компонент – проективная методика, сочинение «Мой ребенок» (М.В. Хозиева); эмоциональный компонент – методика «Диагностика эмоциональных отношений в семье» (Е. Бене, Д. Антони в модификации А.Г. Лидерса, И.В. Анисимовой); регулятивный компонент – опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова); рефлексивный компонент – методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов).

Исследование проводилось в индивидуальной форме на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 21 «Ладушки» городского округа города Бор, Нижегородской области. Генеральная выборка исследования составила 60 испытуемых, из которых 30 – родители, воспитывающие детей с ОВЗ, и 30 – дошкольники с ОВЗ в возрасте 5-6 лет, родители которых и проходили обследование.

Результаты, полученные по методике «Опросник родительского отношения», показали, что наиболее высокие значения имеют такие шкалы как «симбиоз» и «принятие/отвержение». Высокий показатель по шкале «симбиоз» свидетельствует, что большинство родителей нарушают личные психологические границы между собой и ребенком. Основным мотивом их взаимоотношений становится гиперопека, которая затрудняет нормальное личностное развитие ребенка. Подобное родительское отношение демонстрируют 79,2% испытуемых. Столько же родителей (79,2%) демонстрируют безусловное принятие своих детей, что означает позитивное эмоциональное отношение к ним, мотивирующее родителей проявлять заботу и внимание.

Значительное количество испытуемых (70,4%) придерживаются в отношении к детям стратегии авторитарной гиперсоциализации, т.е. мотивированы на их безоговорочное послушание и соблюдение строгой дисциплины с применением санкций при ее нарушении. Также большинство родителей (70,4%) считают своих детей несостоятельными как в личностном, так и в социальном плане. Такое отношение существенно провоцирует инфантилизацию и инвалидизацию детей. Наименьшие показатели (21,4%) получила шкала кооперации, что означает отсутствие у большинства испытуемых мотивации, направленной на партнерские отношения со своими детьми, стремление налаживать с ними сотрудничество, уважать их интересы и потребности. Таким образом, мы можем констатировать, что родители, воспитывающие детей с ОВЗ, в большинстве своем демонстрируют неадекватные мотивы родительства, выражающиеся в стремлении авторитарно доминировать в детско-родительских отношениях.

При изучении когнитивного компонента психолого-педагогической культуры было выявлено, что большинство родителей не имеют адекватного когнитивного образа своих детей с нарушениями развития. Они не понимают специфику их психического состояния, смутно представляют конкретные проблемы, с которыми сталкиваются дети в процессе воспитания и обучения. Таким образом, уровень развития когнитивного компонента психолого-педагогической культуры можно охарактеризовать как достаточно низкий.

Определение особенностей эмоционального компонента психолого-педагогической культуры родителей проводилось на основе диагностики детей по методике Е. Бене, Д. Антони. Только 23,3% испытуемых испытывают позитивные эмоциональные отношения в собственной семье. Около 40% детей испытывают отрицательные чувства по отношению не только к родителям, братьям или сестрам, но также и к менее близким родственникам (бабушкам, дедушкам и т.п.), так же 36,6% детей испытывают эмоциональную зависимость от других членов семьи (близких и периферических). Все это свидетельствует о низком уровне эмоционального компонента психолого-педагогической культуры родителей.

В результате диагностики уровня регулятивного компонента психолого-педагогической культуры родителей был выявлен общий уровень их осознанной саморегуляции. У большинства испытуемых наблюдается средний уровень общей саморегуляции (80%), что говорит о возникновении некоторых трудностей регуляции своего поведения. Однако, большинство родителей готовы гибко и пластично подстраиваться под непредвиденные ситуации, и стараются выйти из них с помощью применения анализа и синтеза своих прошлых действий. Таким образом, мы делаем вывод о том, что развитие регулятивного компонента находится на среднем уровне.

Результаты диагностики рефлексивного компонента психолого-педагогической культуры родителей позволяют сделать следующие выводы. Только 13,4% родителей, участвующих в исследовании, имеют высокий уровень развития рефлексии. Они способны к самоконтролю в актуальной ситуации, могут координировать свои действия в соответствии с изменяющимися условиями, а также могут прогнозировать возможные последствия той или иной ситуации, которая должна произойти в будущем. У 40% испытуемых выявлен средний уровень сформированности рефлексии. Такие родители зачастую не понимают все тонкости происходящего, не могут полностью соотнести свои действия с ситуацией, а также не всегда подвергают анализу свое поведение. Они не думают о контроле над ситуацией в целом при каких-либо ее изменениях или возникновении ряда трудностей и проблем. Данные родители характеризуются импульсивностью, преобладанием ситуативной рефлексии.

Наибольшее количество испытуемых (46,6%) показали низкий уровень развития рефлексии. У этих родителей отсутствует контроль над собой и ситуацией, они зачастую не уверены в себе и своих силах, не всегда понимают, что нужно делать, обращаясь за советами к своему окружению. Для них характерны импульсивность и ситуативность поведения. Зачастую они не могут эффективно проанализировать совершенные в прошлом действия и поступки, у них отсутствует ретроспективная рефлексия, они не способны к алгоритмизации и прогнозированию результатов, что свидетельствует об их инфантилизме. У них часто занижена самооценка, они не могут грамотно оценить свои силы, как в настоящем, так и в

будущем времени. Таким образом, мы можем сделать вывод, о том, что рефлексивный компонент психолого-педагогической культуры почти у половины испытуемых находится на низком уровне.

Выводы. Обобщая результаты оценки каждого компонента психолого-педагогической культуры, мы смогли распределить группу обследованных родителей по уровням общей сформированности у них данного феномена. Высокого уровня развития психолого-педагогической культуры у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, нами выявлено не было. Средний уровень развития продемонстрировали 36,6% родителей. Такие родители имеют достаточно адекватный когнитивный образ своего ребенка. Мотивы родительства характеризуются ценностным отношением к ребенку, однако практически отсутствуют мотивы сотрудничества и паритетного взаимодействия с ним. Эмоциональное отношение характеризуется принятием либо ситуативным амбивалентным отношением. Родители способны эффективно регулировать свое поведение во взаимодействии с ребенком. Рефлексия в большей степени носит ситуативный характер, ретроспективная и перспективная рефлексия развиты в меньшей степени.

У 63,4% родителей, участвующих в исследовании, выявлен низкий уровень развития психолого-педагогической культуры. У этих испытуемых не сформирован адекватный когнитивный образ собственного ребенка, мотивы родительства определяются воспитательной стратегией авторитарной гиперсоциализации. Эмоциональное отношение к ребенку характеризуется амбивалентностью. Регуляция поведения осуществляется на низком или среднем уровне. Рефлексия имеет исключительно ситуативный характер.

Обобщая данные исследования и полученные результаты, мы делаем вывод о том, что большинство родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, имеют низкий уровень развития психолого-педагогической культуры. Такое положение, на наш взгляд, может быть обусловлено как личностными особенностями родителей, так и недостаточной психолого-педагогической работой в отношении их сопровождения со стороны образовательной организации. Перспективы дальнейшего исследования заявленной проблемы нам видятся в разработке эффективной модели просветительской и профилактической работы с родителями в образовательном учреждении. Теоретико-практические основания для такого исследования заложены в многочисленных работах ученых нижегородской дефектологической научной школы, основанной У.В. Ульяновской.

Литература:

1. Арнаутова, Е.П. Социально-педагогическая практика взаимодействия семьи и детского сада в современных условиях / Е.П. Арнаутова // Детский сад от А до Я. – 2014. – № 4. – С. 23-35
2. Белова, К.С. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта / К.С. Белова // Молодой ученый. 2021. – № 27 (369). – С. 248-251. – URL: <https://moluch.ru/archive/369/82940/> (дата обращения 13.02.2023).
3. Бывшева, М.В. Особенности социальной ситуации развития в дошкольном детстве / М.В. Бывшева, Т.Г. Ханова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/249> (дата обращения 13.02.2023).
4. Винтаева, Т.Н. Формирование педагогической компетентности родителей как условие развития социально-адаптивной личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Т.Н. Винтаева, Г.Г. Вареницина, А.А. Тарабыкина // Поволжский педагогический вестник. – 2015. – № 4 (9). – С. 87-94
5. Гладкова, Ю.А. Деятельность дошкольного учреждения по повышению психолого-педагогической культуры современной семьи: диссертация канд. пед. наук: 13.00.01 / Гладкова Юлия Андреевна. – М., 2009. – 209 с.
6. Доророва, Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями / Т.Н. Доророва // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 1. – С. 90-93
7. Зверева, О.Л. Общение педагога с родителями ДОУ: Методический аспект / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М.: ТЦ Сфера, 2019. – 80 с.
8. Кисова, В.В. Клинико-психологические особенности детей с задержкой психического развития как основа коррекционно-развивающей работы в специализированных образовательных учреждениях / В.В. Кисова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – Т. 16, № 2-2. – С. 348-352
9. Кисова, В.В. Сотрудничество как форма инновационного развивающего обучения на разных ступенях образовательной системы / В.В. Кисова, Ю.А. Кузнецов, А.В. Семенов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 367.
10. Левченко, И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. Пособие / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – Просвещение, 2008. – 240 с.
11. Отева, Н.И. Проблемы и ресурсы семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии / Н.И. Отева, Н.Н. Малярчук, Г.М. Криницина, Е.В. Пашенко // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 2. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/988> (дата обращения 13.02.2023).
12. Семенова, Л.Э. Личностные ресурсы психологического благополучия матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Л.Э. Семенова, Е.Д. Божкова, И.А. Конева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т.10. – № 1. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1327> (дата обращения 13.02.2023).
13. Щербакова, С.Н. Формирование психолого-педагогической культуры родителей: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Щербакова Светлана Николаевна. – М., 1998. – 221 с.

УДК 378.096

кандидат педагогических наук, доцент Клименко Ольга Евгеньевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Потехина Надежда Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

ГОТОВНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К РАБОТЕ С ЛЮДЬМИ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Авторами исследуется проблема физической культуры для людей с проблемами со здоровьем как специальность и профессиональная область знаний. Анализируются позиции ученых в рамках ключевых понятий и категорий. Авторы аргументированно доказывают актуальность темы исследования. В статье широко представлена современная научная и педагогическая база проблемы исследования. Представлена необходимость профессиональной подготовки специалистов физкультурного профиля к работе с людьми с бисенсорными нарушениями. Авторы преломили тему исследования через современную образовательную политику. Подробно, насколько позволяет формат статьи, представлены этапы эксперимента, методический инструментарий, используемый авторами в ходе эксперимента. Диаграммы, рисунки и таблицы широко иллюстрируют ход эксперимента. Исследователи в статье определяют основные подходы к проблеме дальнейших перспектив обучения студентов спортивного профиля в вузе.

Ключевые слова: физическая культура; студент; люди с ограниченными возможностями; бисенсорные нарушения; готовность; коррекционная помощь.

Annotation. The authors investigate the problem of physical culture for people with health problems as a specialty and professional area of knowledge. The positions of scientists within the framework of key concepts and categories are analyzed. The authors argumentatively prove the relevance of the research topic. The modern scientific and pedagogical base of the research problem is widely presented in the article. The necessity of professional training of physical education specialists to work with people with bisensory disorders is presented. The authors refract the research topic through modern educational policy. The stages of the experiment and the methodological tools used by the authors during the experiment are presented in detail, as far as the format of the article allows. Diagrams, figures and tables broadly illustrate the course of the experiment. The researchers in the article define the main approaches to the problem of further prospects of teaching sports students at the university.

Key words: physical education; student; people with disabilities; sensory impairments; readiness; correctional assistance.

Введение. Анализ исследований и практики в области адаптивной физической культуры (АФК) показал, что в России система поддержки людей с ограниченными возможностями все еще находится в зачаточном состоянии, хотя были разработаны определенные методы и технологии.

В трудах С.П. Евсеева [1] указывается, что физическая культура для людей с проблемами со здоровьем (адаптивная физкультура) как специальность и профессиональная область является довольно новой для России. Данная область «представляет собой явление богаче и включает как педагогические, так и медицинские разделы: адаптивный спорт; адаптивная двигательная рекреация; адаптивная физкультура для учащихся специальной медицинской группы; творческие телесно-ориентированные и экстремальные виды двигательной активности» [2].

Актуальность темы обусловлена тем, что количество россиян с показателями бисенсорного расстройства по данным Всероссийской переписи 2017 г. представлено в количестве более 3 600 человек. В целом же количество слепоглухих людей в реальности, по данным разных исследований, значительно превышают данные показатели.

Изложение основного материала статьи. Продуктивной составляющей в спектре развивающей и коррекционной помощи выступает адаптивная физическая культура, которая осуществляется целостно и в соответствии с духовным, моральным, и трудовым воспитанием. При этом учитываются характерологические показатели формирования и развития двигательных навыков у детей со сложными нарушениями.

Физкультура как основное средство улучшения здоровья, поддержания здоровья и улучшения качества жизни полезна и эффективна для всех, особенно для детей с ограниченными возможностями. Поэтому для работы с такой нозологической группой чрезвычайно важна разнообразная подготовка студента со спортивным профилем.

В педагогическом словаре «готовность» определяется как «...готовность к труду...», как «...сложная динамическая система, включающая интеллектуальную, эмоциональную, мотивационную и волевую стороны психики...» [3]. Большинство исследователей считают установку формой готовности. Например, Г.Ц. Молонов [4] исследует «готовность» в двух векторах: «состояние и качество личности. Состояние представляет собой единство содержательного, нравственно-волевого и духовного начал. В содержательную часть могут входить физическая, образовательная, трудовая, профессиональная, художественная, политическая, гражданско-патриотическая, военная, специальная целенаправленная подготовленность. Готовность как состояние и качество личности актуализируется в определенные периоды времени. В зависимости от объекта или предмета деятельности преобладает какая-то сторона в подготовленности. Готовность как условие и качество личности актуализируется в определенные периоды времени. В зависимости от объекта или предмета деятельности преобладает тот или иной аспект готовности» [4].

М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович определяли понимание готовности как набор характеристик, сочетающих в себе как результат, так и взаимодействующие составляющие специальной подготовки и человека в состоянии активности.

Категория «готовность» в аспекте педагогической науки представляется как определенный вид, качества или формы деятельности, в особенности как готовность к профессиональной деятельности, к самостоятельной деятельности, к самообразованию. Современная научная и педагогическая база исследований представляет категорию «готовность к профессиональной деятельности» в таких аспектах как: личностный, причем готовность в силу характера будущей деятельности рассматривается как выражение индивидуальных личностных качеств (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, И.С. Кон, А.Г. Спиркин, Е.В. Шорохова и др.); функциональный, подразумевающее под собой трудоспособность во временных отрезках, инициирование функций психики в период старта, потенциал мобилизации психических, физических возможностей для реализации деятельности (Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин и др.); личностная активность, которая исследует «готовность» как совокупность всех характеристик личности, которые позволяют ей результативно реализовывать свои функции (А.А. Деркач, Л.А. Кандыбович и др.).

Необходимость профессиональной подготовки специалистов физкультурного профиля к работе с людьми с бисенсорными нарушениями отмечается в современной образовательной политике. Так, Национальная доктрина

образования Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751) отмечает значимость общедоступности специального образования для лиц с ОВЗ. Профессиональный стандарт педагога предъявляет следующие требования к его квалификации в области инклюзивного образования: умение использовать и апробировать специальные подходы к обучению с целью включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями; освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу с детьми; освоение и применение психолого-педагогических технологий, в том числе инклюзивных, по работе с людьми с бисенсорными нарушениями.

На начальном этапе нашего исследования мы проверяли уровень сформированности когнитивного компонента. А именно какими знаниями обладают студенты о данной нозологической группе. На этом этапе было проведено анкетирование. Благодаря которому мы определили, какими знаниями владеют студенты физкультурного профиля о людях данной нозологической группы.

В ходе эксперимента нами проводилось наблюдение усвоения учебного материала, интересов на новое направление работы. Первоначально мы провели анкетирование, целью которого являлась выявление уровня знаний у студентов о данной нозологической группе, результаты которого приведены на рисунке 1.

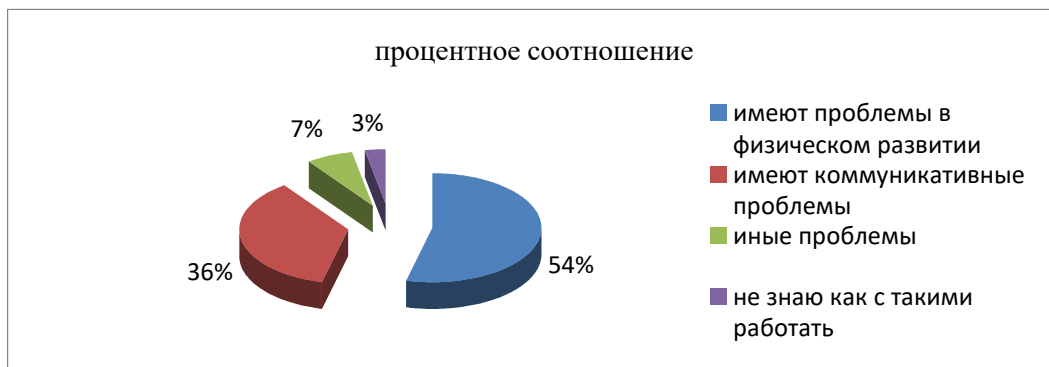


Рисунок 1. Знания студентов о людях с бисенсорными нарушениями

На рисунке 1 представлены основные ответы студентов, в своих суждениях они делятся первоначальными представлениями о людях данной категорией. При этом мы видим, что суждения их поверхностны. А это говорит о том, что данная категория студентами мало изучена, несмотря на то, что ребята достаточно активно сотрудничают с различными нозологическими группами инвалидов. С одной стороны, это связано с тем, что практически не раскрывается в научной литературе особенностей работы физкультурного профиля. Соответственно это не раскрыто ни теоретически, и не имеет преломления в практической деятельности.

Также было проведено анкетирование, во время которого были опрошены студенты специальности физкультурного профиля, специалисты АФК, имеющие опыт работы с данной нозологической группой, которые определяли необходимые качества, знания, компетенции для работы с людьми с бисенсорными нарушениями. Впоследствии предполагается подобный опрос провести у родителей, имеющих детей данной группы. Благодаря данному анкетированию были выявлены наиболее значимые знания и компетенции (рисунок 2).

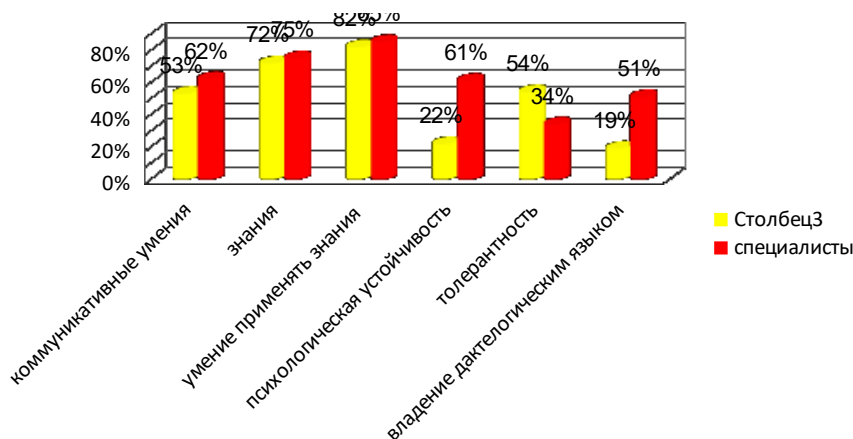


Рисунок 2. Сравнительный анализ опроса студентов и специалистов

Как видим из результатов исследования обучающиеся обеспокоены в большей степени проблемами коммуникации здоровых детей и детей с ограниченными возможностями (38%); вопросами овладения навыками общения языком жестов (22%); наличием специальной техники, оборудования и других различных приспособлений для проведения такого рода занятий (21%). И только 19% респондентов тревожит тема овладения методикой обучения детей-инвалидов.

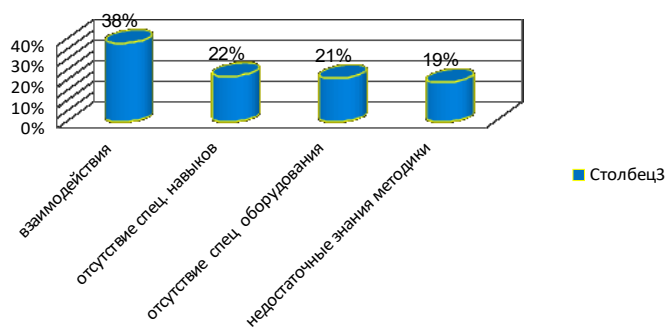


Рисунок 3. Страхи студентов при работе с инвалидами, начало эксперимента

Готовность студентов физкультурного профиля к работе людьми с бисенсорными нарушениями, мы представляем, как систему связанных между собой звеньев: поведенческого, аффективного и когнитивного (табл. 1).

Таблица 1

Готовность студентов к работе с людьми с бисенсорными нарушениями

Готовность к работе с людьми, имеющими бисенсорные нарушения		
компонент когнитивный	компонент поведенческий	компонент эмоциональный
Знания о людях, имеющих бисенсорные нарушения, это может быть некоторые ограничения, индивидуальные особенности и личные качества. Это также особенности взаимодействия с такими людьми, это организации, которые помогут им представить себя специалистами, работающими с данной категории населения в будущем, это знание методов и технологий в области физкультуры при работе с этой категорией.	Чувства или эмоциональные реакции, появляющиеся по отношению к людям с бисенсорными расстройствами, т.е. реальное отношение обучающихся. Указанная составляющая занимает особое место в конструкции готовности обучающихся к работе с людьми с бисенсорными расстройствами. Кроме того, она выступает мотиватором и определяет одну из ключевых позиций в поведенческом направлении и методов его функционирования.	Определяет стратегию реакции на объект или действие заданным образом. Если индивид выражает готовность работать с людьми с бисенсорными нарушениями, в таком случае поведенческим звеном выступает обратная связь и координация специалиста с ними. Таким образом, смеем предположить, что представление о внутреннем мире личности человека с бисенсорными нарушениями и свойствами их здоровья, благоприятные отношения с ними, толерантное взаимодействие способствуют росту профессионализма и выступают одним из ключевых условий.

Основные подходы к проблеме определения дальнейших перспектив обучения студентов спортивного профиля в вузе, на наш взгляд, следующие: целенаправленное формирование престижа специалиста; практическое применение знаний, общение с людьми данной нозологической группы; вовлечение студентов в научно-исследовательскую и преподавательскую деятельность; создание системы повышения квалификации преподавателей специальных дисциплин в российских вузах.

Наша модель основана на трех компонентах: целенаправленность, содержательность, критериальность. Важным моментом является социальный заказ для спортивных специалистов. Несколько лет назад некоторые практикующие психологи утверждали, что помочь этой категории средствами АФК практически невозможно. В последние годы эта позиция радикально изменилась, и поэтому потребность в специалистах в этой области возросла. При подготовке студента к работе с лицами с бисенсорными нарушениями учитываются научные подходы и принципы.

Предполагается, что студенты физкультурного профиля имеют три уровня готовности к работе с людьми с бисенсорными расстройствами: низкий (критический) уровень, средний (репродуктивный) уровень и высокий (продуктивный) уровень.

Результат готовности просматривается через критерии (когнитивный, мотивационный, деятельностный, рефлексивный) и уровни (критический, допустимый и продвинутой). Средством достижения результата является разработанный нами элективный курс.

Во время работы над моделью, а также при наблюдении и анкетировании нами были выявлены недостатки знаний о данной категории это связано в первую очередь с тем, что практически ни одна дисциплина не раскрывает особенностей работы и взаимодействия с людьми с бисенсорными нарушениями с точки зрения физической культуры.

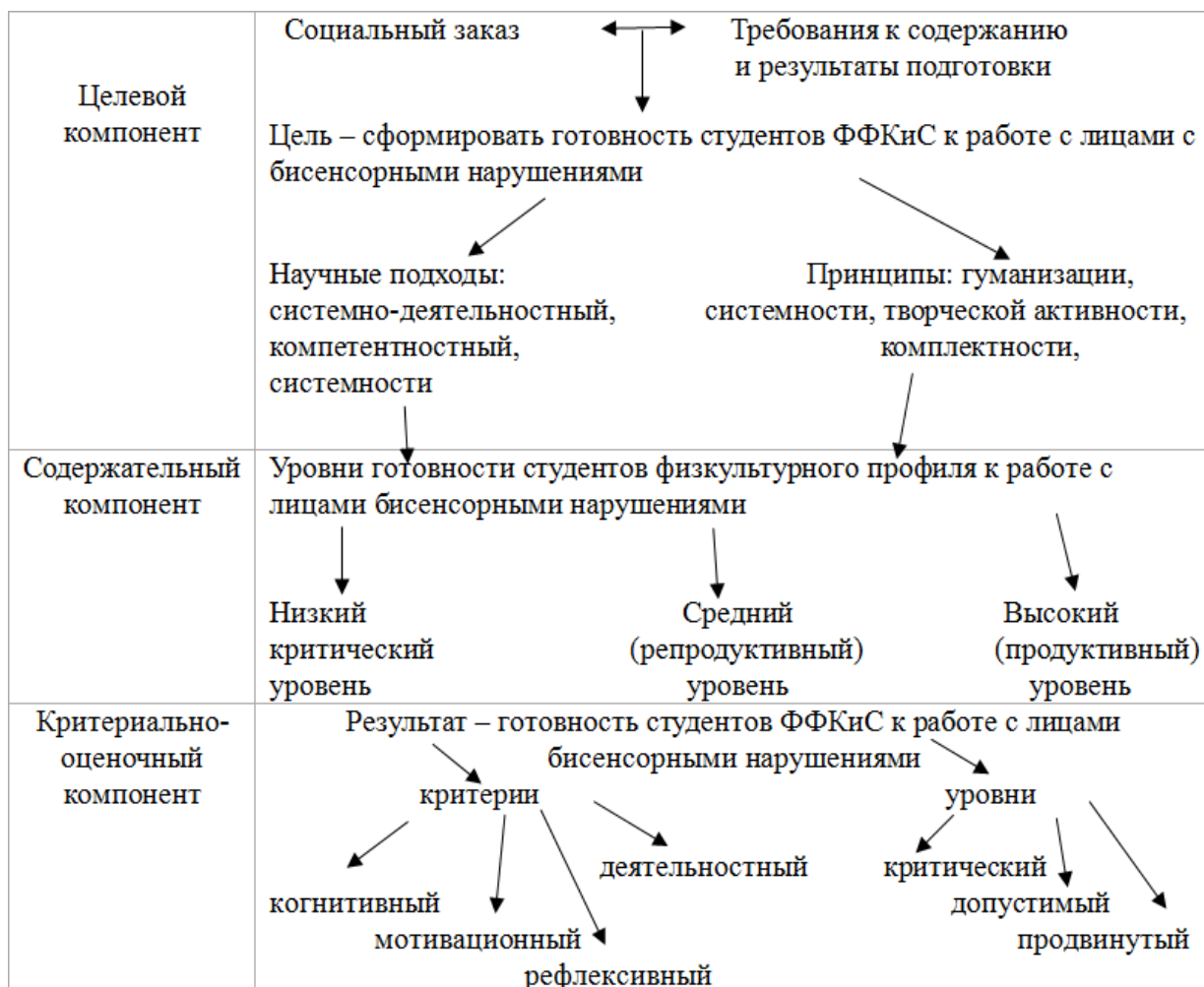


Рисунок 4. Модель формирования готовности студентов физкультурного профиля к работе с людьми с бисенсорными нарушениями

Более того необходимо отметить, что для большинства специалистов сам термин «люди с бисенсорными нарушениями или слепоглухие» представляется как описание людей с тотальными нарушениями в этих сферах. Стоит отметить, что, проанализировав всю имеющуюся литературу и получив консультацию у специалистов фонда «Со – единение», мы пояснили, что к данной категории относятся все люди имеющие двойственные нарушения в этих сферах не зависимо от степени тяжести, что значительно облегчает работу с некоторыми из них.

Выводы. В своей программе мы попытались учесть недостающие знания о данной категории, которые необходимы будущим специалистам для определения нагрузки, подбора упражнений и в целом для работы. Исходя из собственного опыта, мы попытались уложить необходимые знания, которые частично нами были апробированы на студентах во время проведения профессионально-ориентированных занятий во время секций и при подготовке к соревнованиям. Кроме того, нами учитывался интерес студентов и наиболее значимые вопросы. Безусловно темы, заявленные в данном курсе, не исчерпывают всей информации по работе с данной категорией. Более того непосредственных источников, касающихся АФК по работе с данными лицами очень немного, т.к. данная проблема в науке широко не раскрыта. Существует достаточно большое количество исследований психолого-педагогической направленности, которые практически не затрагивают физкультурный профиль.

Литература:

1. Евсеев, С.П. Реализация личностно-ориентированного подхода в процессе использования инновационных технологий физического воспитания инвалидов / С.П. Евсеев, А.Г. Комков, О.М. Шилков // Физическая культура: воспитание образование, тренировка. – 2006. – № 2. – 170 с.
2. Загравская, А.И. Модель двигательной деятельности студентов на основе кинезиологического подхода к физкультурно-спортивному образованию / А.И. Загравская // Ученые записки. – 2015. – № 1 (119). – С. 78-83
3. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров – Москва: «МарТ», 2005. – 448 с.
4. Молонов, Г.Ц. Фундаментализация общеобразовательной подготовки школьников / Г.Ц. Молонов – Улан-Удэ: ВСГАКИ, 2002. – 142 с.

УДК 378.096

кандидат педагогических наук, доцент Клименко Ольга Евгеньевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Потехина Надежда Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Жеребятникова Галина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

РЕАЛИЗАЦИЯ КУРСА «ОСНОВЫ ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ДЛЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Авторы статьи аргументируют актуальность проблемы подготовки специалистов для организации детского летнего отдыха. Актуальность исследования находит свое отражение и в ряде нормативно-правовых источников, представленных авторами статьи. Ссылаясь на различные позиции ученых, авторами анализируется категория «детский летний лагерь», выделяются приоритетные качественные характеристики, необходимые современному вожатому. Далее конкретизируются требования к уровню подготовленности специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива. Авторы представили линейку заданий, вызвавших особый интерес у студентов. В материалах статьи представлена роль студента в процессе овладения курсом «Основы вожатской деятельности» как активного субъекта взаимодействия преподаватель-студент. Авторы полагают, что обучение должно выстраиваться через диалог с обучающимися, так как он будет обогащать их целостный личностный опыт. Авторы подчеркивают, что практические занятия проводятся в форме лекций, семинаров, а теоретические занятия сочетаются с разработкой и реализацией практико-ориентированных мероприятий: педагогическая мастерская, деловая игра, мастер-класс, моделирование педагогических ситуаций, образовательный квест и т.д. Авторы резюмируют результаты имеющегося опыта. Материалы статьи представляют только небольшую часть использования ряда инновационных технологий в рамках реализации курса «Основы вожатской деятельности».

Ключевые слова: вожатый, будущий педагог, детский отдых, лидер, компетенция, образование, технология.

Annotation. The authors of the article argue the relevance of the problem of training specialists for organizing children's summer holidays. The relevance of the study is reflected in a number of regulatory and legal sources presented by the authors of the article. Referring to the various positions of scientists, the authors analyze the category of "children's summer camp", highlight the priority qualitative characteristics necessary for a modern counselor. Further, the requirements for the level of preparedness of the specialist involved in the organization of the activities of the children's collective are specified. The authors presented a line of tasks that aroused particular interest among students. The article presents the role of the student in the process of mastering the course "Fundamentals of leadership activity" as an active subject of teacher-student interaction. The authors believe that learning should be built through a dialogue with the trainees, as it will enrich their holistic personal experience. The authors emphasize that practical classes are held in the form of lectures, seminars, and theoretical classes are combined with the development and implementation of practice-oriented activities: pedagogical workshop, business game, master class, modeling of pedagogical situations, educational quest, etc. The authors summarize the results of the existing experience. The materials of the article represent only a small part of the use of a number of innovative technologies in the framework of the course "Fundamentals of leadership activity".

Key words: counselor, future teacher, children's recreation, leader, competence, education, technology.

Введение. Изучив на сегодняшний день российскую действительность, характеризующуюся преобразованиями во всех сферах человеческой деятельности, необходимо отметить, что все эти изменения прослеживаются в образовательном пространстве, и находит подтверждение в нормативных документах [1, С. 125].

Особое внимание сейчас уделяется такому важнейшему вектору развития сферы образования, как тема оздоровления и отдыха детей. Федеральные органы исполнительной власти на территории РФ успешно внедряют ряд проектов в отношении регламентаций данной сферы. Что находит отражение в следующих документах: так, например в Послании Федеральному Собранию, Президент РФ делает ударение на теме организации детского отдыха с поручением выделить финансирование порядка 50% цены от оплаты детского отдыха: «Детский отдых нужно сделать максимально доступным. Предлагаю в текущем году возвращать половину стоимости путёвки для детей в летний лагерь». Владимир Владимирович Путин также выделил в отдельную тему туристов-студентов, нуждающихся во всяческой поддержке, которые проявили себя в олимпиадах, волонтерских и творческих инициативах, проектах платформы «Россия – страна возможностей», программа частичного возврата средств за туристическую путёвку будет действовать и в каникулярный период, в так называемый высокий сезон [7, С. 25]. На совещании рассматривался вопрос о ситуации в системе образования в условиях распространения коронавируса, в частности, на одном из совещаний, Владимир Владимирович Путин выделил важность занятости детей в каникулярное время, организации их отдыха для многих обычных семей россиян. Все понятно, что после коронавирусного кризиса многие заводы и фабрики будут постепенно и тяжело возвращаться к жизни. Поэтому не многие родители будут в состоянии организовать в полном объеме отдых детей и конечно, мелочей здесь быть не должно [7, С. 30].

Изложение основного материала статьи. Сегодня мы должны организовать детский отдых еще и с позиций его безопасности и конечно комфортного пребывания, эта тема прослеживается рядом правовых источников, вступивших недавно в законную силу, это ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации», Федеральный закон «О государственной социальной помощи», Федеральная целевая программа развития образования на 2021-2025 годы, Концепция развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 года, Метод проектов по подготовке и организации летнего отдыха и оздоровления детей в 2021г., Приказ Минтруда России от 12 февраля 2020 г. N 59н "Об утверждении профессионального стандарта по работе с молодежью" (зарегистрирован Минюстом России 2 июля 2020 г., регистрационный N 58542 и др.), это своего рода иллюстрация того, что государство акцентирует внимание на разного рода неблагоприятных ситуациях, а также на предотвращении таких ситуаций в среде подростков. Причем, речь идет как про образовательный процесс в образовательной организации, так и про каникулярный период в системе дополнительного образования [9, С. 49].

«...На сегодняшний момент детский летний лагерь – это образовательная организация, которая осуществляет педагогическую поддержку, реализует задачи воспитания и развития детей через включение в творческую, игровую совместную деятельность...» [11, С. 385]. Согласимся с мнением авторов, что детский летний лагерь так же является и сценой творчества, на которой будущие вожатые набирают багаж профессионального опыта. Здесь «...происходит

серьезная проверка профессионального и жизненного выбора будущего педагога-вожатого, его лидерских и организаторских качеств, моральной зрелости, профессиональных компетенций в области управления детским коллективом...» [2, С. 142].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года отмечается, что «...Перед воспитанием детей в оздоровительном лагере ставятся задачи интеллектуального, социального развития, формирования традиционных нравственных ценностей и патриотического воспитания...» [10, С. 16]. Проанализировав, выше представленный документ, а также труды ученых, считаем необходимым согласиться с утверждением о том, что современный вожатый должен обладать лидерским потенциалом, что подразумевает под собой владение способностью за короткий промежуток времени создать полноценную детскую команду, и обозначить различные траектории деятельности направленные на социально и общественно значимые виды коллективной работы, содействовать развитию временного детского коллектива и осуществлять контроль за ролевым распределением членов группы для наибольшей продуктивности в жизни детского оздоровительного лагеря. По мнению Т.П. Питиной фундаментом лидерской позиции вожатого определяется не только коммуникативная направленность, но и его ценностные ориентации [4, С. 267].

Рассмотрим более подробно какие же требования к уровню подготовленности специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива (вожатого), предъявляет Стандарт специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива (вожатого)» (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 840н от 25.12.2018).

Профессиональный стандарт "Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)" акцентирует, что он должен владеть такими знаниями как «...международные акты о правах ребенка, законодательство Российской Федерации, нормативные правовые акты, регламентирующие деятельность детских общественных объединений...», «...локальные нормативные акты, регламентирующие деятельность организации, на базе которой действует детский коллектив...», «...возрастные особенности детей, возрастной подход в развитии детского коллектива...».

Конечно, не нужно доказывать, что происходящие изменения, потребности со стороны государства, учреждений, организующих детский отдых необходимо взять во внимание в процессе подготовки вожатых.

Так, на базе ФГБОУ ВО «ЗабГУ» в линейке основных образовательных программ высшего образования по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) преподавателями кафедры педагогика ведется курс по дисциплине «Основы вожатской деятельности». Курс направлен на подготовку будущих педагогов к деятельности в сфере летнего отдыха детей. В основной профессиональной образовательной программе ВО определены следующие общепрофессиональные компетенции, которые должны быть сформированы при изучении данного курса: ОПК-2 способность участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий); ОПК-3 способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. Говоря о выше представленных компетенциях, необходимо отметить, что каждая компетенция имеет свой сложный состав и при овладении которыми, будущий педагог (вожатый) должен уметь: демонстрировать понимание и умение применять в деятельности вожатого современные образовательные технологии; проектировать локальные документы; организовывать познавательную и творческую совместную деятельность посредством инновационных технологий виртуальной образовательной среды (форумы, блоги, интернет-консультирование, web-квесты и др.), сервисами ИКТ, а также инновационными образовательными моделями, которые ориентированы на реализацию деятельностного подхода, содействию формирования навыков убеждения, правильного взаимодействия и поведения в конфликтных ситуациях.

Обучающийся вуза в процессе овладения основами вожатского мастерства в тандеме преподаватель-студент играет роль активного субъекта образовательного процесса.

И здесь очень важно построить диалог с обучающимися, который обогащает их целостный личностный опыт. Занятия проводились в форме лекций, семинаров. Теоретические занятия сочетались с разработкой и реализацией практико-ориентированных мероприятий: педагогическая мастерская [5, С. 175], деловая игра, мастер-класс, моделирование педагогических ситуаций [8, С. 110], образовательный квест [3, С. 315], [6, С. 233] и т.д.

Особый интерес у студентов вызвала линейка заданий, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Задания для студентов

Задания для студентов		
«Хорошие и плохие поступки»	«Если бы..., то я...»	«Ехали цыгане»
Мы управленческим механизмом делим участников мероприятия на группы. Назначением для одной из групп: осуществить подборку поступков, которые бы вызывали у человека уважение к самому себе. Миссия следующей группы заключается, наоборот, в подборке поступков, которые бы не вызывали у человека уважение к самому себе. Приветствуется защита группы своих проектов при сопровождении наглядностью, например, различные карикатуры, рисунки, лозунги и т.д. В процессе рефлексии команды презентуют свою тему, капитан команды подводит итоги.	Каждый из участников выполняет задание циклически. Один игрок ставит условие, в котором присутствует конфликт. К примеру, «Если бы мне позвонили мошенники и предложили участие в сомнительной акции...», а следующий игрок по порядку должен закончить повествование. Такого рода задание проходит ни в один этап. В процессе продвижения по кругу задания, в этом действии принимают участие все присутствующие члены команд. Затем, предлагаем обсудить прошедшее мероприятие.	Члены команды должны соорудить в предлагаемых условиях повозку, копирующую повозку цыгана. Традиционно, она представляет собой телегу, запряженную лошадьми, представляющую собой целостную конструкцию, включающую в себя еще и жеребенка на поводке. Причем, время ограничивается примерно от 3-х до 5-ти минут. При обсуждении и оценивании представленного продукта происходит соотнесение с разработанными заранее критериями оценивания.

Выводы. Таким образом, мы попытались обобщить результаты нашего опыта и показать только небольшую часть использования ряда инновационных технологий. В завершении изучения курса обучающимся был представлен комплекс

заданий для выполнения: тестовые задания, решение ситуационных задач из практической составляющей специалиста детского оздоровительного лагеря, разработка и представляли образовательно-воспитательного квеста и т.д.

Так, например, в представленных студентам педагогических задачах (ситуациях), нами был сделан акцент на успешное формирование стиля поведения, коммуникации в командной работе, выбор определённой тактики к решению спонтанно возникших задач и форсирования поставленных проблем.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что освоение дисциплины «Основы вожатской деятельности» с использованием разных методик и технологий, способствовало подготовке будущих специалистов организации детского отдыха, владеющих линейкой разнообразных компетенций в организации командной работы, способных так спроектировать воспитательную среду в рамках оздоровительного лагеря, чтобы эта среда продвигала воспитанников к активному взаимодействию в рамках коллективных творческих дел.

Литература:

1. Кандаурова, А.В. Готовность педагогов к социальным изменениям действительности / А.В. Кандаурова // Омский научный вестник. – 2014. – № 3. – С. 124-126
2. Клименко, О.Е. Основы вожатского мастерства: учеб. пособие / О.Е. Клименко, О.С. Наумова, Н.В. Потехина. – Забайкал. гос. ун-т. – Чита: ЗаБГУ, 2021. – 158 с.
3. Квест-технология как эффективная форма организации деятельности младших школьников в условиях детского оздоровительного лагеря / И.С. Таганова, В.Н. Цыденова, В.Ю. Рудий, Г.В. Жеребятникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-12. – С. 310-323
4. Питина, Т.П. Вожатый лидер / Т.П. Питина // Народное образование. – 2010. – № 3. – С. 265-268
5. Потехина, Н.В. Педагогическая мастерская как технология обучения студентов в вузе / Н.В. Потехина, Г.В. Жеребятникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 174-178
6. Потехина, Н.В. Квест-технология как средство активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках биологии в условиях современной школы / Н.В. Потехина, Г.В. Жеребятникова, А.А. Ломова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 231-236
7. Российское Образование. Федеральный портал. Президент России предложил возвращать половину стоимости путёвки в детский лагерь / Минпросвещения России. – URL: <http://edu.ru/> (дата обращения: 12.12.2022).
8. Семенова, Т.А. Преподавание курса «основы вожатской деятельности» на факультете дошкольной педагогики и психологии МПГУ / Т.А. Семенова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – №4. – С. 108-111
9. Сравнительно-сопоставительный анализ исследования отношения бакалавров образования к организации процесса воспитания экологической культуры в школе / Е.А. Игумнова., Н.Н. Попова, Ю.Ю. Левданская, Г.В. Жеребятникова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2022. – Т. 17. – № 1. – С. 48-63
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р). – URL: <http://home.garant.ru> (дата обращения: 12.02.2023).
11. Ушаков, И.И. Ценностные ориентации и тип коммуникативной направленности вожатого как педагога и лидера в детском оздоровительном лагере / И.И. Ушаков // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-4. – С. 384-387

Педагогика

УДК 371.3 + 372.8

кандидат химических наук, доцент Кольцова Елена Геннадьевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Российский биотехнологический университет» (г. Москва);
кандидат химических наук, доцент Земцов Виктор Валерьевич
Закрытое акционерное общество «Артрон Компьютерс» (г. Москва)

ТЕХНИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме организации преподавания естественных наук в дистанционном формате. В работе обоснованы технические аспекты подготовки контента для дистанционного обучения. Подготовка материалов для дистанционного обучения в области естественных наук является технически сложной задачей и в большинстве случаев не может быть реализована преподавателем самостоятельно. Предложен алгоритм централизованной подготовки контента для дистанционного обучения. Приведены результаты эксперимента по дистанционному освоению лабораторного практикума в области естественных наук (химия). Выявлены преимущества и недостатки дистанционного изучения химических дисциплин. Наиболее ценными в дистанционном формате обучения студенты считают возможность работать в привычном для них темпе. Главным преимуществом асинхронного формата студенты считают возможность повторной проработки материала. Для большинства студентов большое значение имеет возможность самостоятельного выполнения эксперимента. Показано, что наиболее эффективными методами обучения для естественных наук являются комбинированные, сочетающие как дистанционные, так и контактные методы обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, видеоматериалы, естественные науки, химия.

Annotation. This study is dedicated to the problem of organizing the teaching of natural sciences in a distance format. The paper substantiates the technical aspects of preparing content for distance learning. Preparation of materials for distance learning in the field of natural sciences is a technically difficult task and in most cases cannot be implemented by the teacher on his own. An algorithm for centralized preparation of content for distance learning is proposed. The results of an experiment on remote mastering of a laboratory workshop in the field of natural sciences (chemistry) are presented. The advantages and disadvantages of remote study of chemical disciplines are revealed. Students consider the opportunity to work at their own pace as the most valuable in the distance learning format. The main advantage of the asynchronous format, students consider the possibility of reworking the material. For the majority of students, the possibility of independent implementation of the experiment is of great importance. It is shown that the most effective teaching methods for the natural sciences are combined, combining both distance and contact teaching methods.

Key words: distance learning, video materials, natural sciences, chemistry.

Введение. Многочисленные внешние факторы (эпидемические, климатические, политические и пр.), а также всё большее развитие и проникновение в социум телекоммуникационных технологий неизбежно приводят к росту объёма

материалов, преподаваемых в дистанционной форме [6, С. 101]. Изменения в обществе под воздействием обстоятельств не всегда могут быть приятны или удобны конкретному индивиду, но они объективно являются ответами на вызовы внешней среды, и потому наиболее конструктивным реакциями на них являются принятие и адаптация. Поэтому, несмотря на отмечаемое многими преподавателями снижение качества образования в дистанционном формате [2, С. 614], с точки зрения авторов речь надо вести не столько о самой дистанционности, сколько об эффективных форматах этого взаимодействия. Проблема дистанционной передачи знаний (а особенно умений и навыков) действительно имеет место [3, С. 113], причем по разным причинам – начиная с когнитивных способностей каждого ученика и заканчивая проблемой подбора способа донесения информации с учетом специфики преподаваемого предмета. Так, будучи достаточно эффективной для гуманитарных дисциплин [1, С. 20], система дистанционного образования представляет определенные сложности в освоении дисциплин других профилей [4, 5]. Вопрос реализации возможных способов дистанционного донесения информации в настоящее время технически сильно продвинулся вперед: средства визуализации позволяют достаточно эффективно решать вопросы обучения, выработки первичных навыков и умений. Проблема эффективности дистанционного формата обучения обусловлена с одной стороны недостаточной подготовленностью обучаемых к самостоятельному освоению материала, а с другой стороны – техническими сложностями в вопросах подготовки визуальных материалов, крайне необходимых для освоения естественнонаучных дисциплин. Пути решения данной проблемы предлагаются к обсуждению в данной статье.

Изложение основного материала статьи. Практически все дистанционные системы обучения можно разделить по типу взаимодействия на две группы – "обучаемый-машина*" и "обучаемый-машина-куратор". Однако возможности применения этих систем обучения созданы исходя из условий, что обучаемый: а) умеет учиться, б) имеет собственную базовую мотивацию к процессу обучения. Таким образом, с точки зрения авторов, первым полноценным этапом, на котором полностью и с достаточной эффективностью применимы комбинированные технологии дистанционного обучения, является ВУЗ – потому что на этом этапе образовательной "лестницы" обучающийся с одной стороны уже должен: уметь учиться самостоятельно; быть достаточно замотивированным на освоение знаний по выбранной специальности; обладать достаточным уровнем общих знаний и навыков для уверенного применения современных телекоммуникационных технологий и устройств для выполнения базовых операций, необходимых для участия в образовательном процессе; обладать навыками работы с информацией, основами тайм-менеджмента.

Традиционно, основная часть теоретического материала представлялась преподавателем на лекции, при этом, если с подачей текстового материала проблемы не возникало, то при передаче графической информации, особенно сложных схем, разрезов и т.п. возникали сложности в виде излишних затрат времени (и лектора, и студентов – в случае если рисунки делались по ходу лекции, или только студентов – если использовались ранее подготовленные плакаты, которые студенты перерисовывали), что для естественнонаучных и технических специальностей было частым явлением. Замена рисования сложных схем/рисунков на презентации, демонстрируемые с проектора на экран повысило эффективность подачи и усвоения материала. Экономия лекционного времени за счет отсутствия рисования сложных схем в случае применения презентаций носит положительный характер, однако преподаватель, как правило, не имеет технической возможности самостоятельно готовить необходимые иллюстрации (как из-за нехватки времени, так и зачастую из-за необходимости владения навыками работы в специальных графических пакетах), что существенно усложняет подготовку к лекциям по техническим и ряду естественнонаучных дисциплин.

Для повышения эффективности усвоения материала при его самостоятельном изучении в дистанционной форме требуется повышение информационной плотности материала – то есть дополнение рассматриваемой темы достаточным объемом материала, раскрывающего основные положения, включая иллюстративный материал, анимацию, 3D и т.п. Однако эффективная подготовка такого материала одним преподавателем невозможна. Применение же дистанционных методов обучения в естественных науках как раз требует более широкого представления визуальных примеров в виде рисунков и схем, а также видеоматериалов. Вариантом эффективного решения данной проблемы может являться создание в учебном заведении специальной структуры, включающей специалистов в области создания учебных медиа-материалов (режиссера, сценариста, специалистов в области цифрового дизайна (дизайнер-график, моушен-дизайнер, видеооператора, оператора монтажа). Алгоритм работы такой структуры в составе ИТ-департамента может выглядеть следующим образом:

– преподаватель-предметник разрабатывает план лекции, который включает в себя структуру и перечень представляемого материала, краткое описание вида мультимедиа-контента – рисунки, схемы, анимацию, необходимые спецэффекты и пр.;

– совместно со сценаристом дорабатывается сценарий материала;

– совместно с режиссером формируется раскадровка и описание материала, длительность сцен и планы (желательно формирование планов не более 3-х минут);

– далее подготовленные преподавателем наброски схем (эскизы и графические материалы, требующие доработки) передаются графическим дизайнерам;

– после подготовки графических материалов они передаются моушен-дизайнеру для подготовки элементов видеолекции (анимации, спецэффектов и пр.);

– по готовности отдельных элементов видеолекции, для чего необходимо иметь специально выделенное и подготовленное помещение (видеостудию), с звукоизоляцией, системами света, аудио и видеосъемки с возможностью телесуфлёра. Общая рекомендуемая продолжительность видеолекции – 40-45 минут, а запись рекомендуется вести блоками по 3-5-10 минут, во избежание перезаписи из-за ошибок декламации и объяснения материала преподавателем-предметником;

– после записи материалы проверяются на целостность, качество и сведение звука, и отправляются на черновой монтаж, черновой материал с интегрированным мультимедийным контентом просматривается режиссером совместно с преподавателем-предметником – на этом этапе возможно внесение незначительных правок в отдельные элементы. Принятый материал передается продакшен-менеджеру для подготовки регулирующего файла;

– преподаватель-предметник, используя подготовленный материал готовит текстово-графический файл с короткими текстовыми комментариями для загрузки студентам в электронную образовательную систему на обучающую платформу.

Предложенный вариант подготовки видео-мультимедийных материалов для дистанционного обучения с одной стороны позволяет готовить высококачественный материал, который может быть использован как в поточном режиме (канал на видеохостинге), так и как элементы медиа-контента в ходе обычной лекции для пояснения материала, а также элементы интерактивного курса на сайте учебного заведения.

Однако следует отметить, что полностью потоковая подача информации не способствует детальному осмыслению материала. Поэтому использовать для обучения только видеоряд недопустимо. Видеоряд более подходит для обеспечения динамичности занятия, показа необходимых моментов в ходе какого-либо процесса (взаимодействия, работа механизмов, течение каких-либо химических процессов и т.п.). Основная же часть лекции («несущая») представляется в виде четко

структурированной схемы с раскрываемыми элементами, содержащими текстово-графическое представление информации, с необходимыми вставками медиа-контента других типов (графика, анимация, 3D), и включающей необходимые элементы, позволяющие обучаемому самостоятельно управлять скоростью подачи материала (пролистывать вперёд-назад, возвращаться в произвольную точку пройденного материала, осуществлять сквозной поиск по тексту, и производить переходы на самостоятельно определенные ссылки, в оглавление, список сокращений и т.п.

Следует отметить, что в отношении естественнонаучных дисциплин дистанционный формат обучения возможен лишь в рамках комбинированных подходов, включающих также физическое освоение ряда необходимых навыков: экспериментальную работу с химическими веществами, биообъектами, микробными препаратами, и т.п. Вполне очевидно, что дистанционные формы обучения (даже с использованием суперсовременного и технически совершенного контента) не способны полноценно заменить подготовку специалиста по химическому анализу или микробиолога. Поскольку невозможно без практики получить реальные навыки работы с микроскопом, биопрепаратами, аналитическими приборами и химическими веществами. Формирование практических навыков является важнейшей частью подготовки специалиста. В данном случае видеоматериалы как элемент дистанционного обучения могут помочь в подготовке специалистов в качестве дополняющего элемента обучения, но не способны полностью заменить «работу руками».

В качестве иллюстрации данного тезиса приведем результаты опыта по проведению лабораторных работ в дистанционном формате по двум предметам: «Органическая химия» и «Химический анализ объектов окружающей среды». В обоих случаях необходимость проведения лабораторного практикума в дистанционном формате была вызвана противоэпидемическими мерами и носила внезапный характер. Ввиду этого авторам пришлось воспользоваться видеоматериалами, имеющимися в открытом доступе. Анализируя имеющиеся в открытом доступе обучающие видеоматериалы по общеобразовательным химическим дисциплинам (неорганическая, органическая, физическая и коллоидная химии), следует отметить, что они лишь частично удовлетворяют потребность в подобных материалах, охватывая отдельные темы. Видеоматериалы экспериментального характера для узких спецкурсов (таких, например, как «химический анализ» или «химия окружающей среды») в сети интернет практически отсутствуют. Это еще раз подтверждает важность организации подготовки ВУЗаи подобного видеоконтента, причем не за счет энтузиазма отдельных преподавателей, вынужденных самостоятельно, зачастую кустарно демонстрировать эксперимент и одновременно реализовывать съемку, а за счет предлагаемого комплексного подхода, включающего тесное взаимодействие преподавателя и технических специалистов, о чем подробно говорилось выше.

Лабораторные работы, предлагаемые нами к выполнению в дистанционном формате, содержали: блок теоретического введения по соответствующей теме, блок видеоконтента с экспериментальной частью, блок с количественными результатами эксперимента, которые студентам необходимо было обработать самостоятельно и, наконец, блок контрольных вопросов в открытой либо тестовой форме. По завершении дистанционного периода лабораторного практикума студентам было предложено пройти анкетирование. В анкетировании приняло участие в общей сложности 126 студентов. Вопросы, на которые студентам было предложено ответить в ходе анкетирования и результаты приведены в таблице.

Таблица

Анкетирование студентов по результатам освоения лабораторных практикумов по химическим дисциплинам в дистанционном формате

п/п	Вопрос	Вариант ответа	Распределение ответов, %
1	Считаете ли вы достаточной информативность учебных материалов, размещенных в дистанционных лабораторных работах по курсу:	А) да, материала достаточно;	74,47
		Б) материала даже слишком много, я не успеваю его усвоить;	23,40
		В) нет, весь материал мне уже знаком, хотелось бы, чтобы курс был более углубленным.	2,13
2	Что с вашей точки зрения лучше для усвоения материала:	А) просмотр видеороликов с опытами;	33,33
		Б) самостоятельное выполнение эксперимента.	66,67
3	Мне НРАВИТСЯ дистанционный формат проведения лабораторных работ потому что:	А) я могу работать в привычном для себя темпе, не подстраиваясь под остальных студентов;	40,42
		Б) у меня есть возможность просматривать видеоролики несколько раз и перечитывать материал, если что-то не понятно;	55,32
		В) я люблю учиться сам, когда мне никто не мешает.	4,26
4	Мне НЕ НРАВИТСЯ дистанционный формат проведения лабораторных работ потому что:	А) мне сложно разбираться в вопросах самостоятельно, лучше слушать объяснения преподавателя;	20,45
		Б) я люблю работать в реальной лаборатории, а дистанционный формат не дает мне такой возможности;	38,64
		В) мне не хватает очного общения с преподавателем и студентами группы.	40,91
5	Какой способ дистанционного обучения для вас более предпочтителен:	А) синхронный – вы и преподаватель в одно и то же время находитесь в одной и том же канале (занятие происходит в он-лайн режиме). Возможность приостановить занятие ("поставить на паузу") отсутствует;	38,3
		Б) асинхронный – нет необходимости находиться в заданное время он-лайн, возможен просмотр прикрепленных материалов в любое удобное время до указанного срока.	61,7
6	Какой вариант использования видео-контента предпочтителен:	А) онлайн ("живое видео") при синхронном режиме;	43,75
		Б) специально отснятые материалы (как отдельные видеоролики).	56,25

7	Какими источниками вы пользовались при обучении в дистантном режиме:	А) электронными материалами, прикрепленными в личном кабинете/кабинете группы;	81.25
		Б) электронными материалами, самостоятельно найденными в сети интернет;	16.67
		В) электронными материалами предоставляемыми учебным заведением в виде ссылок на оплаченные электронные библиотечные абонементы.	2.08
8	В каком формате материал является для вас наиболее понятным:	в виде видеороликов;	17.02
		в виде презентаций;	70.21
		в виде специально созданных электронных книг/документов.	12.77

Как видно из представленных результатов опроса, 2/3 студентов считают, что самостоятельное выполнение эксперимента в большей степени способствует усвоению материала, нежели просмотр видеороликов. Немаловажную роль для студентов играет возможность очного общения с преподавателем и студентами в процессе обучения. Наиболее ценными в дистанционном формате обучения студенты считают возможность работать в привычном для них темпе, не подстраиваясь под остальных студентов, и возможность повторного ознакомления с видеоматериалами. Асинхронный способ обучения в дистанционном формате предпочитает две трети опрошенных, поскольку это расширяет возможности студентов совмещать работу с учебой, что имеет существенное значение в современных экономических реалиях. В то же время, при таком формате обучения менее 20% студентов по данным опроса готовы к самостоятельному поиску информации и работе с дополнительными её источниками даже с учетом предоставляемых ссылок. Это свидетельствует о пассивном подходе к обучению у большей части студентов, а, следовательно, и к снижению результативности обучения. И этот же факт усиливает роль качества предоставляемых студентам материалов (в том числе видеоматериалов). Такой подход чрезвычайно затрудняет эффективное изучение естественнонаучных дисциплин, поскольку бурное развитие данной области знаний с большим количеством научных «прорывов» на стыке наук биология – химия, химия – физика, медицина – химия – физика дает огромный массив новых научных фактов, которые по большей части остаются неизвестными большинству студентов. И, наконец, тот факт, что большинство студентов предпочитает учебные презентации видеоматериалам свидетельствует в пользу того, что восприятие именно статичного материала, а не видеоряда, облегчает его понимание и усвоение. Видеоматериалы несут главным образом иллюстративный характер и лишь дополняют, но не заменяют текстов и схем.

Выводы. Обобщая изложенное, можно сказать, что:

- дистанционное образование имеет не только «право на жизнь», но большие перспективы в своём развитии, вопрос – в правильном определении способов подачи контента и его места в контексте всей образовательной системы;
- наиболее логичным и единственным полноценным этапом, на котором с достаточной эффективностью применимы комбинированные технологии дистанционного обучения, является обучение в ВУЗе;
- подготовка эффективных видеоматериалов для дистанционного обучения в области естественных наук является технически сложной задачей и в большинстве случаев не может быть реализована преподавателем самостоятельно;
- наиболее эффективными для естественных наук являются комбинированные, (сочетающие как дистанционные, так и контактные) методы обучения.

Литература:

1. Веремьева, Н.В. К вопросу проектирования образовательных курсов в условиях дистанционного обучения / Н.В. Веремьева, С.В. Варсанова // Воспитательная деятельность образовательной организации – пространство личностного роста участников образовательных отношений: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Нижняя Салда, 19 янв. 2022 г.) / редкол.: М.А. Терентьева [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2022. – С. 14-20
2. Вынужденное дистанционное образование как стимул технологических изменений высшей школы России / Н.П. Нарбут, И.А. Алешковский, А.Т. Гаспаривили, О.В. Крухмалева // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2020. – Т. 20. – № 3. – С. 611-621
3. Коморникова, О.М. Проблемы развития дистанционного образования в России / О.М. Коморникова, Е.И. Попова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2020. – № 2(46). – С. 111-114
4. Лишманова, Н.А. Дистанционное обучение и его роль в современном мире / Н.А. Лишманова, М.А. Пимичева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 2216-2220. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86472.htm>.
5. Меркурьева, Г.Ю. Оценка эффективности использования в образовательном процессе дистанционного курса «Фармацевтическая пропедевтическая практика» / Г.Ю. Меркурьева, С.С. Камаева // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32053> (дата обращения: 16.02.2023).
6. Хузиахметов, А.Н. Учебная деятельность студентов вузов в условиях дистанционного образования / А.Н. Хузиахметов, Р.Р. Насибуллово // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 98-102

УДК 376.3(045)

магистрант факультета психологии и дефектологии Колядина Алина Эдуардовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

студент факультета психологии и дефектологии Николаева Евгения Олеговна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В статье анализируются результаты экспериментальной работы по формированию социальной компетентности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами квест-технологии. Авторами описываются организационно-содержательные аспекты ее применения. В статье определены понятия «социальная компетентность», «общее недоразвитие речи», «квест-технология». В основе исследовательской работы использованы следующие методы: теоретический анализ научно-методической литературы по теме исследования, психолого-педагогический эксперимент, качественный и количественный анализ экспериментальных данных, моделирование коррекционно-педагогической работы с применением средств квест-технологии. Обработка данных, полученных в ходе исследования, была организована в программе Excel методами математической статистики. В статье описывается ход проведения игр-квестов по формированию социальной компетентности у данной категории детей. Проведенное исследование продемонстрировало положительную динамику формирования социальной компетентности у дошкольников с общим недоразвитием речи после экспериментального обучения с использованием средств квест-технологии. Полученные результаты доказывают, что логопедическая работа по формированию социальной компетентности у детей данной категории будет эффективнее, если включать в нее нетрадиционные средства. Подготовленные материалы могут быть использованы учителями-логопедами дошкольных образовательных организаций.

Ключевые слова: социальная компетентность, общее недоразвитие речи, квест-технология.

Annotation. The article analyzes the results of experimental work on the formation of social competence in preschool children with general underdevelopment of speech by means of quest technology. The authors describe the organizational and substantive aspects of its application. The article defines the concepts of "social competence", "general underdevelopment of speech", "quest technology". The research work is based on the following methods: theoretical analysis of scientific and methodological literature on the research topic, psychological and pedagogical experiment, qualitative and quantitative analysis of experimental data, modeling of correctional and pedagogical work using quest technology. The processing of the data obtained during the study was organized in the Excel program by methods of mathematical statistics. The article describes the course of the quest games on the formation of social competence in this category of children. The conducted research demonstrated positive dynamics of the formation of social competence in preschoolers with general speech underdevelopment after experimental training using quest technology. The results obtained prove that speech therapy work on the formation of social competence in children of this category will be more effective if non-traditional means are included in it. The prepared materials can be used by teachers-speech therapists of preschool educational organizations.

Key words: social competence, general speech underdevelopment, quest technology.

Введение. Важным этапом в жизни ребенка становится период раннего и дошкольного детства. В период раннего детства происходит интенсивное развитие речевой функции. В период дошкольного возраста, ребенок приобретает такие качества личности, которые позволяют стать полноценной частью общества, решать вопросы, связанные с общением и построением связей в межличностных отношениях. Эти качества определяют социальную компетентность. Данные качества не могут возникнуть как отдельный продукт физиологического созревания. Ответственность за процесс вхождения ребенка в социальную жизнь общества несет на себе взрослый. Именно он способен дать нужную информацию об окружающем мире, научить правильно вести себя в обществе, построить общение, познакомить с моральными ценностями, привить любовь к родине.

В настоящее время в логопедической теории и практике огромное значение приобретает проблема социализации детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР) (Н.Н. Малофеев, Л.В. Трабайчук, М.А. Шацкая и др.). В связи с этим, актуальными становятся вопросы формирования социальной компетентности у обозначенной категории детей дошкольного возраста, как одной из составляющих процесса социализации. Недооценка значимости данного возрастного периода может привести к значительным проблемам социального развития ребенка.

Изложение основного материала статьи. В материалах статьи мы обсуждаем результаты проведенного исследования по формированию социальной компетентности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи средствами квест-технологии.

Раскрытию понятия и сущности социальной компетентности посвящены работы Г.Э. Белицкой, Е.В. Коблянкой, Л.В. Коломийченко, А.Б. Кулина, В.Н. Куницыной, В.В. Цветкова и др.

В своих трудах Е.В. Коблянская трактует социальную компетентность как «понимание отношения «Я» – общество, способность находить правильные социальные ориентиры, способность организовывать свою деятельность исходя их данных ориентиров» [5, С. 19].

По мнению Г.Э. Белицкой, «социальная компетентность концептуализирует высший уровень социальной активности личности – освоение и развитие социальной действительности, достигаемый в процессе деятельности, поведения, общения, созерцания, благодаря гармонизации осознания социальных проблем и ценностных ориентаций» [1, С. 44].

В своих исследованиях Г.Е. Белицкая, раскрывает структуру социальной компетентности и выделяет следующие ее компоненты:

- мотивационный, определяющий отношение к другим людям как проявление высшей ценности, проявление доброты, заботы, внимания, оказание помощи;
- когнитивный, относящийся к познанию другой личности (взрослого, сверстника), умению понять его индивидуальные особенности, интересы, взгляды, потребности;
- поведенческий, включающий выбор целесообразных норм и способов общения, моральных и нравственных эталонов поведения в обществе [1, С. 45].

О.В. Полозова, дополняет данную структуру еще эмоционально-оценочным компонентом [9, С. 18].

Исходя из анализа различных подходов к определению понятия «социальная компетентность» можно сделать вывод, что это качество личности, которое включает необходимые знания, опыт, способности, сложившиеся в процессе социализации и дающие возможность человеку адаптироваться в социуме и эффективно взаимодействовать в обществе.

Речевые нарушения, сопровождающиеся недоразвитием психических процессов, эмоциональной сферы и процесса общения в целом, оказывают негативное воздействие на формирование социальной компетентности у детей (О.В. Полозова) [9, С. 134].

К числу таких речевых нарушений относится и ОНР, которое выступает неблагоприятным фактором для формирования социальной компетентности развивающегося дошкольника. В своих исследованиях Р.Е. Левина характеризует ОНР как некую форму речевого отклонения, которое сопровождается нарушением формирования всех компонентов речевой системы, в том числе звуковой и смысловой ее сторон. При том, что ребенок имеет первично сохранный интеллект и не имеет нарушений слуха [12, С. 12].

По данным В.В. Маркеевой, у детей дошкольного возраста с ОНР присутствуют неадекватные эмоциональные реакции, практически отсутствует познавательная мотивация. Эти нарушения приводят к снижению личностного и социального развития, сужению круга возможностей в освоении социального мира, негативному формированию общественных и культурных ценностных ориентаций [6, С. 123].

Л.Г. Соловьёва утверждает, что недоразвитие речи у обозначенной категории детей препятствует осуществлению процесса коммуникации. Это проявляется в снижении активности и инициативности по отношению к другим участникам взаимодействия, недоразвитии видов речи и типичном поведении [11, С. 16].

Поскольку уровень социальной компетентности оказывает непосредственное влияние на личностное и речевое развитие ребенка, его социализацию в обществе, то ее формирование является одним из направлений логопедической работы с дошкольниками, имеющими ОНР. В настоящее время большую популярность набирают нетрадиционные средства, поскольку их использование позволяет модернизировать процессы обучения и коррекции, сделать их более эффективными.

В последние годы в качестве нетрадиционного средства коррекционного обучения детей все чаще используется квест-технология. Рассмотрим подробнее, что подразумевает понятие «квест». Квест от англ. «quest» – поиск. Это специально адаптированный и организованный вид исследовательской деятельности, в ходе реализации которой обучающиеся ведут поиск информации по указанным местам, а также поиск тех мест, объектов, предметов и др. (Т.В. Захарова, С.А. Осяк) [7, С. 251].

В своих работах Я.С. Быховский рассматривает квест, как технологию, имеющую конкретную поставленную задачу, игровую задумку, наставника, определенные правила, которая осуществляется с целью совершенствования и формирования у детей уровня знаний, умений и навыков [2, С. 251].

Рассматривая структуру квеста, можно выделить следующие ключевые элементы:

- введение – четкое и доступное для понимания ребенка вступление, в котором ясно выделены основные роли участников и ход проведения квеста, план заданий;
- задание – которое имеет ясную и понятную инструкцию и будет интересно и доступно для детей, обсуждение исследуемой проблемы, которую необходимо решить, подготовленные штрафные задания и вопросы для дополнительной работы, четко конкретизированный итоговый результат самостоятельной работы;
- ресурсы – список информационных ресурсов, методические пособия, дидактические игры и все необходимое оборудование для реализации квеста;
- процесс работы – описание непосредственной деятельности, которую нужно осуществить участникам квеста;
- оценка – оценка результатов по итогам выполненных заданий квеста. Критерии оценки складываются исходя от типа образовательных задач, осуществляемых в процессе реализации квеста;
- заключение – подведение итогов работы и награждение участников [3, С. 44].

Можно сделать вывод, что квест-технология – это технология позволяющая объединить в себе новизну, разносторонность образовательных задач и эффективное решение многих коррекционных задач, касающихся в том числе формирования социальной компетентности.

Квест, по мнению И.В. Радецкой, имеет большой развивающий потенциал, оказывает благоприятное воздействие на развитие личностных способностей и увлечений, индивидуальных особенностей ребенка, его предприимчивости, активности, самостоятельной деятельности [4, С. 39].

Благодаря квестам у дошкольников расширяется словарный запас, отрабатывается выразительность речи, стимулируется речевая активность. При взаимодействии с коллективом формируются коммуникативные навыки, приобретаются умения согласовывать свои действия и договариваться о ходе и правилах игры, умения вести себя и находить выход из определённых, в том числе конфликтных, ситуаций [12, С. 43].

Использование квест-технологии в коррекционно-образовательном процессе благоприятно воздействует на перспективное решение поставленных задач обучения и воспитания детей с речевыми нарушениями, в том числе с ОНР, их активному социальному и нравственному развитию, совершенствованию коммуникативных навыков, а также формированию социальной компетентности в целом [1, С. 36].

В материалах данной статьи мы анализируем результаты проведенного исследования по формированию социальной компетентности у дошкольников с ОНР средствами квест-технологии, которое включало три этапа. Опытно-экспериментальная работа реализовалась на базе МДОУ «Детский сад № 97 комбинированного вида» г.о. Саранск с детьми 5–6 лет, имеющих логопедическое заключение «ОНР, III уровень речевого развития».

На первом этапе исследования для выявления уровня сформированности социальной компетентности у дошкольников с ОНР было проведено диагностическое исследование. Для изучения социальной компетентности был адаптирован комплекс диагностических заданий по методике О.В. Дыбиной «Педагогическая диагностика компетентности дошкольников 5-7 лет»: «Портрет», «Зеркало», «Расскажи-ка», «Собираемся в путешествие», «Городок», «Мирись и больше не дерись» [8]. Данная подборка диагностических заданий была направлена на изучение социальных качеств личности детей, эмоциональной сферы, способности взаимодействовать в коллективе и организовывать свою деятельность, а также выявление уровня сформированности знаний о моральных нормах и правилах.

Качество выполнения заданий дошкольниками оценивалось в баллах:

- 3 балла – ребенок проявляет активность и инициативность в процессе работы, готов всегда оказать действенную помощь другим сверстникам, добивается поставленных целей, без посторонней помощи выполняет задание;
- 2 балла – ребенок понимает смысл предлагаемого задания, стремится выполнить его, но в процессе возникают небольшие затруднения, обращается и принимает помощь взрослого;
- 1 балл – ребенок понимает инструкцию, обозначенную взрослым, но не проявляет активности, инициативности и интереса в ходе выполнения задания, не уверен в достижении поставленных результатов. Не принимает помощь взрослого, полностью отказывается от его выполнения.

По количеству набранных баллов по результатам выполнения диагностических заданий у дошкольников с ОНР были выделены три уровня сформированности социальной компетентности: высокий уровень (15-18 баллов), средний уровень (11-14 баллов), низкий уровень (7-10 баллов).

К высокому уровню сформированности социальной компетентности были отнесены 20,8% дошкольников с ОНР. У данной группы детей задания не вызвали трудностей, они охотно выполняли все инструкции взрослого, отвечали на все поставленные вопросы, вели себя уверенно, были заинтересованы в достижении результата. Принимали на себя роль организатора процесса, проявляли чуткость и внимательность к другим детям, пытались помочь им, если у тех возникали трудности, были общительны и доброжелательны как со взрослыми, так и со сверстниками. При возникновении конфликтных ситуаций, старались найти справедливое решение.

Средний уровень сформированности социальной компетентности был выявлен у 52,8% дошкольников. Они не испытывали трудностей при взаимодействии со сверстниками, с ними они шли на контакт охотнее, чем со взрослыми. Однако, при вступлении в диалог их общение носило выборочный характер. Свои идеи и желания высказывали не всегда, чаще поддерживали инициативу более активных детей. Иногда проявляли неуверенность и нерешительность в собственном выборе. В конфликтных ситуациях придерживались мнения большинства, соглашаясь с их доводами.

Низкий уровень сформированности социальной компетентности был обнаружен у 26,4% дошкольников. Они не проявляли заинтересованности, как в выполнении заданий, так и в общении и взаимодействии со сверстниками. Безразлично принимали идеи и желания других детей или же напротив, могли настойчиво отстаивать свою точку зрения, тем самым, создавая конфликтную ситуацию.

Данные диагностики социальной компетентности у дошкольников с ОНР позволили сделать заключение о необходимости совершенствования логопедической работы в данном направлении.

С целью повышения уровня социальной компетентности у дошкольников с ОНР был разработан и апробирован комплекс игр-квестов. В данный комплекс вошли следующие квесты: «В поисках домика Кузи», «В мир профессий с Машей», «Путешествие Знайки на Луну», «В гостях у Барбоскиных», «Новогодние приключения в Простоквашино». Основным назначением данных квестов стало: создание положительного эмоционального настроения; стимулирование детей к взаимодействию со сверстниками, отработка умения работать в команде и находить компромиссные решения в спорных и конфликтных ситуациях; формирование представлений о нравственных качествах человека, моральных нормах и правилах, эмоциях и чувствах; развитие психических процессов, творческих способностей, коммуникативных навыков; работа над лексической стороной речи, обогащение словарного запаса.

Квесты были разработаны по мотивам известных детям данного возраста мультипликационных фильмов: «Домовенок Кузя», «Трое из Простоквашино», «Маша и Медведь», «Незнайка на Луне» и другие. При разработке заданий для каждого квеста мы учитывали возраст детей, уровень их речевого развития, познавательные возможности, а также уровень сформированности социальной компетентности. Квесты содержали такие задания как: «Волшебный цветок» (цель – расширение словаря вежливых слов, формирование осознанного отношения к социальным нормам поведения), «Поварята» (цель – развитие коммуникативности, формирование чувства единения со сверстниками), «Болото» (цель – формирование взаимопомощи и взаимодействия), «Цветы для Милы» (цель – развитие терпимости в отношениях, понимания, отзывчивости, коллективизма) и др.

Процесс разработки и проведения квеста включал три технологических этапа. На подготовительном этапе ставилась цель, задачи будущего квеста, разрабатывался его план. Решалось, каким квест будет по структурному содержанию, с какой лексической темой, какие задания в него войдут, их сложность, очередность и др. С целью формирования положительной мотивации для каждого квеста продумывался интересный тематический сюжет. Например, *«Осенняя пора – время собирать урожай и готовиться к зиме. Маша и Медведь никак не могут справиться с уборкой урожая. Слишком много овощей и фруктов выросли в этом году. А, Маше еще нужно успеть сварить варенье и компоты. Давайте поможем Маше и Медведю убрать урожай и навести в саду и огороде порядок»*. Также на данном этапе подбирались дидактический материал с позиции красочности, реалистичности и соответствия сюжету квеста. Особое внимание уделялось формулировке инструкций к заданиям, подготовке наводящих и дополнительных вопросов.

На основном этапе проводится квест. Начинался он со вступительной части и погружения в проблему, которую дети должны расследовать и решить к моменту завершения игры. Дошкольников знакомили с правилами и условиями игры и вручали карту станций (маршрутный лист, графическую схему, направляющие картинки и т.п.) для передвижения группы и поиска заданий. В начале детям предлагались простые задания (например, выразить комплимент или пожелание своему напарнику; собрать лепестки Цветика-Семицветика при этом, называя вежливые слова; распределить добрых и злых персонажей известных мультфильмов «Крокодил Гена», «Приключения кота Леопольда» и т.д.). Далее в порядке усложнения (например, эстафета между командами по сортировке овощей и фруктов, коллективное рисование плаката, преодоление препятствий в паре). Большое внимание уделялось коллективной работе дошкольников, прорабатывались такие моменты, как создание доброжелательной атмосферы в группе, положительного настроения по отношению друг к другу, содействие и помощь партнеру. Для снятия эмоционального напряжения и усталости в маршрутный лист встраивались станции «Отдых» или «Музыкальная пауза», на которых дошкольники выполняли динамичные физкультминутки, упражнения для расслабления и релаксации, развития мелкой и общей моторики. В ходе квеста стремились настроить участников на выполнение заданий совместно со сверстниками, на взаимопомощь для достижения поставленной цели. Когда все станции пройдены и задания выполнены, участники прибывали на финишную станцию или в исходное место.

На заключительном этапе осуществлялась оценка проведенного квеста с учетом следующих критериев: достижение поставленной цели и задач; содержательная основа и сложность заданий; качество и результат выполнения заданий; эмоциональный настрой и работоспособность детей; проявление социальных навыков. Также проводилась рефлексия деятельности дошкольников. Вначале им отводилось время для самоанализа. Каждый участник проговаривал, что у него получилось лучше всего, какие задания понравились, в каких случаях у него возникли трудности и почему, что нового он узнал. Затем дошкольники оценивали работу друг друга. Припоминали, кому они смогли оказать помощь и словесную поддержку, как отразилась слаженная работа команды на конечном результате. Таким образом, дети учились анализировать и оценивать свое поведение и своих сверстников. Завершался этот этап подведением общих итогов и награждением всех участников.

После завершения экспериментального обучения у детей был повторно исследован уровень сформированности социальной компетентности. По успешности выполнения заданий контрольного эксперимента всех участников мы условно разделили на три дифференцированные группы.

В первую группу вошли 25,0% испытуемых с ОНР, верно выполнивших все задания, и продемонстрировавших высокий уровень сформированности социальной компетентности. Дети с легкостью выполняли все задания, помогали сверстникам, если те затруднялись, поддерживали их. Они могли выступить в роли организатора, предлагали идеи и

способы решения спорных моментов, распределяли поручения. Были общительны и доброжелательны как со сверстниками, так и со взрослыми, старались не вступать в конфликтные ситуации.

Вторую группу со средним уровнем сформированности социальной компетентности составили 58,3% дошкольников, частично выполнивших задания. Дети были заинтересованы в общении, однако предпочитали вступать в контакт со сверстниками, нежели чем со взрослыми. Задания выполняли с интересом, могли ошибаться или затрудняться в выборе правильного ответа, однако легко принимали помощь взрослого. Больше придерживались позиции лидеров, могли высказать свою точку зрения, редко ее отстаивая.

В третью группу вошли 16,7% участников эксперимента, показавших низкий уровень сформированности социальной компетентности. Дети были пассивны во время выполнения заданий, часто ошибались, инициативы в общении по отношению к другим сверстникам не проявляли. При возникновении спорных ситуаций, настаивали на своем, отстаивая собственную точку зрения, тем самым провоцировали конфликт.

Выводы. Таким образом, эффективность применения квест-технологии в качестве средства формирования социальной компетентности у дошкольников с ОНР подтвердилась данными контрольного эксперимента. Его результаты продемонстрировали значительную динамику в ее формировании у обозначенной категории детей. Количество дошкольников с низким уровнем социальной компетентности уменьшилось в 1,6 раза, а число испытуемых с высоким и средним уровнями социальной компетентности увеличилось в 1,2 раза.

Литература:

1. Белицкая, Г.Э. Социальная компетентность личности / Г.Э. Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе / под ред. А.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского. – Москва: Педагогика, 1995. – С. 42-57
2. Быховский, Я.С. Образовательные веб-квесты / Я.С. Быховский // Информационные технологии в образовании (ИТО 99): сборник материалов IX международной конференции-выставки. – Москва: Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», 1999. – С. 398-399
3. Васильченко, А.В. Квест как педагогическая технология. История возникновения квест-технологии / А.В. Васильченко // Международный педагогический журнал «Предметник» [сайт], 2016. – URL: https://www.predmetnik.ru/conference_notes/69 (дата обращения: 16.12.2022).
4. Игумнова, Е.А. Квест-технология в образовании: учебное пособие для студентов высш. и сред. учебных заведений / Е.А. Игумнова, И.В. Радецкая. – Чита: ЗабГУ, 2016. – 164 с.
5. Коблянская, Е.В. Психологические аспекты социальной компетентности: автореферат дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / Коблянская Евгения Владимировна. – Санкт-Петербург, 1995. – 16 с.
6. Мастюкова, Е.М. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии: Ранний и дошкольный возраст / Е.М. Мастюкова. – Москва: Классике Стиль, 2003. – 320 с.
7. Осяк, С.А. Образовательный квест – современная интерактивная технология / С.А. Осяк, С.С. Султанбекова, Т.В. Захарова, Е.Н. Яковлева [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – С. 5-7
8. Педагогическая диагностика компетентности дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет: учебно-метод. пособие / под ред. О.В. Дыбиной. – Москва: Мозаика-Синтез, 2010. – 64 с.
9. Полозова, О.В. Социальный компонент в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ОНР / О.В. Полозова // Известия Южного федерального университета. Серия: Педагогические науки. – 2012. – № 6. – С. 171-176
10. Сидорова, Т.В. Социальная зоркость в составе социальной компетентности личности / Т.В. Сидорова // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2013. – № 3. – С. 186-188
11. Соловьева, О.И. Методика развития речи и обучения родном языку в детском саду / О.И. Соловьева. – Москва: Просвещение, 2006. – 69 с.
12. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. педвузов / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимица. – Москва: Академия, 2003. – 240 с.

Педагогика

УДК 376

старший преподаватель кафедры возрастной физиологии, специального и инклюзивного образования Конакова Марина Сергеевна

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

преподаватель Пивненко Валерия Витальевна

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

помощник директора Стерхова Анастасия Анатольевна

Институт психологии и педагогики Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

DIGITAL-ТЕХНОЛОГИИ В АКТУАЛИЗАЦИИ ПРИЕМА АРТИКУЛЯЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ЛОГОПЕДИИ

Аннотация. С каждым витком развития информационных и цифровых технологий любая отрасль вынуждена трансформироваться в соответствии с новыми тенденциями и правилами, диктуемыми современным состоянием всех сфер жизни общества. Наблюдая развитие искусственного интеллекта, искусственной нейронной сети (ИНС) и общей цифровизации, приходит понимание необходимости актуализации специализированных направлений обучения, приемов и способов коррекционного процесса. Логопедия, как достаточно адаптивная наука, может идти в ногу со временем и это подтверждается разнообразием использования IT и digital-технологий для достижения целей коррекционного процесса. Современные логопеды в своей работе могут использовать: интерактивные логопедические игры, интерактивные панели, интерактивный стол и т.д. Компьютерные программы позволяют расширить диапазон возможностей разнообразить логопедические занятия. Бесплатные online-сервисы, качественные стоковые фото, картинки и видео позволяют использовать актуальный контент на занятиях. Тенденция предоставления логопедических услуг на online-площадках определяет новые пути трансформации коррекционного процесса. Особенности построения занятий и предоставления визуальной информации также подвергаются всесторонней модернизации. При этом сохраняется опора на теоретико-методологические обоснование использования логопедических технологий, методик, приемов, в том числе и артикуляторно-орального моделирования в логопедической практике. В данной статье будет рассмотрен пример

использования кроссплатформенных сервисов и online-площадок для создания реалистичной визуализации артикуляционных моделей звуков русского языка.

Ключевые слова: information technology (IT), digital, кроссплатформенные сервисы, online-площадка, артикуляция, модель, моделирование.

Annotation. With each round of development of information and digital technologies, any industry is forced to transform in accordance with new trends and rules dictated by the current state of all spheres of society. Observing the development of artificial intelligence, artificial neural network (ANN) and general digitalization, there comes an understanding of the need to update specialized areas of education, techniques and methods of the correctional process. Speech therapy, as a fairly adaptive science, can keep pace with the times, and this is confirmed by the variety of use of IT and digital technologies to achieve the goals of the correctional process. Modern speech therapists can use in their work: interactive speech therapy games, interactive panels, an interactive table, etc. Computer programs allow you to expand the range of opportunities to diversify speech therapy classes. Free online services, high-quality stock photos, pictures and videos allow you to use relevant content in the classroom. The trend in the provision of speech therapy services on online platforms determines new ways to transform the correctional process. Features of the construction of classes and the provision of visual information are also subject to comprehensive modernization. At the same time, the reliance on the theoretical and methodological substantiation of the use of speech therapy technologies, methods, techniques, including articulatory-oral modeling in speech therapy practice, remains. This article will consider an example of using cross-platform services and online platforms to create a realistic visualization of articulation models of the sounds of the Russian language.

Key words: information technology (IT), digital, cross-platform services, online platform, articulation, model, simulation.

Введение. Важность формирования артикуляционных укладов для качества звукопроизношения сложно переоценить. Изучение приемов формирования и закрепления звукопроизношения посредством моделирования отмечено в работах Фомичевой М.Ф., Филичева, Т.Б., Чиркиной Г.В., Лалаевой Р.И., Репиной З.А. для коррекции речевых нарушений у детей с различной речевой патологией. Авторы отмечают важность формирования звукопроизношения и его роль в становлении фонетической системы языка. Они указывают на формирование точных артикуляционных и акустических характеристик звуков, особое внимание обращают на роль правильных артикуляционных укладов. Рассмотрим подробнее данные исследования.

Фомичева М.Ф., Чиркина Г.В. в своих работах определяют условия эффективного развития речи у дошкольников, одним из которых является правильное произношение звуков речи, поскольку обеспечивает полноценное развитие всей речевой системы [7, С. 12]. Связь звукопроизношения с формированием других компонентов речи представлена в исследовании Лалаевой Р.И. Она определяет важность фонетических и фонематических навыков для усвоения наиболее сложных видов речевой деятельности - письмо и чтение [3, С. 3]. В свою очередь, по мнению Репиной З.А., недостаточное кинестетическое (артикуляционное) восприятие речевых звуков препятствует освоению навыка звукового анализа и синтеза, следовательно, приводит к нарушению чтения и письма [6, С. 150]. Лопатина Л.В, Серебрякова Н.В. отмечают, что произвольность выполняемого действия обеспечивается развитием прочных связей между образом звука и процессом его воспроизведения [4, С. 10]. Качественная кинестетическая и кинетическая основа движений, по мнению Лурия А.Р., влияет на стойкое усвоение точного двигательного навыка [5, С. 82].

В соответствии с рассмотренными исследованиями формирование целостного образа звука – многоаспектный процесс, который предполагает четкий алгоритм действий ребенка для воспроизведения звука речи. Этот алгоритм в обобщенном виде представлен в артикуляционных моделях. Первоначальной моделью выступает артикуляция логопеда, демонстрируемая ребенку перед зеркалом. Ребенок зрительно отмечает правильное положение органов артикуляции и повторяет за логопедом. Навык сличения особенностей положения органов артикуляции, соответствующих конкретному звуку, позволяет ребенку усвоить правильный артикуляционный образ звука. При осуществлении зрительного контроля появляется ориентировка на правильный артикуляционный уклад, и формируются кинестетические ощущения от выполняемых артикуляционных движений. В последующем, при повторении артикуляционного уклада, у ребенка закрепляются ощущения правильного положения органов артикуляции, что приводит к умению точно отличать ее от неверной позиции или артикуляции другого звука. Особое значение в закреплении образа звука отводится артикуляционной модели звука – графическое изображения артикуляционных и акустических характеристик звука. Воспроизведение правильной артикуляции звука по модели представляет собой процесс моделирования.

Дополнительным способом ориентировки на правильный артикуляционный уклад может являться механическое воздействие логопедическим шпателем на органы артикуляции, что позволяет ребенку занять нужную артикуляционную позицию при имеющихся патологических процессах органов артикуляции и ускорить процесс формирования артикуляционного уклада и развития артикуляционных движений [7, С. 12].

Использование способа моделирования в системе формирования правильного произношения позволяет ребенку с речевыми нарушениями ощущать, осознавать, контролировать и запоминать свои действия, что способствует качественному усвоению речевых навыков.

Речевой навык формируется поэтапно, на каждом из которых, артикуляционная модель предъявляется дозированно. Постепенно уменьшается опора на артикуляционную модель, что обеспечивает планомерный переход к автоматизированному действию.

Согласно теории Гальперина П.Я., становление правильных навыков и представлений осуществляется на основе зрительных образов с постепенным переходом от развернутой зрительной схемы до умственного действия [2, С. 43]. Такой подход помогает ребенку с речевыми нарушениями осмыслить важнейшие характеристики звука и перейти от артикуляционного образа к узнаванию звука на слух. В результате происходит закрепление акустических особенностей звука с меньшим количеством зрительных ориентиров. При появлении трудностей распознавания звука на слух, возникает необходимость повторного предъявления зрительного образа (артикуляционной модели звука), для актуализации звука.

Процесс моделирования, согласно Акименко В.М., необходим при коррекции речевых нарушений, поскольку обеспечивает прочное усвоение не только навыков звукопроизношения, но и развитие других речевых и когнитивных функций. Для правильного воспроизведения речевого звука по артикуляционной модели ребенку необходимо проанализировать, обобщить, соотнести, сравнить и осмыслить компоненты модели, что предполагает осознанное усвоение артикуляционных и акустических характеристик звука [1, С. 11].

Процесс моделирования с применением артикуляционных моделей предполагает:

- формирование артикуляционных укладов на полисенсорной основе;
- целенаправленность деятельности при формировании стойких представлений об образе звука;
- формирование умений отслеживать, сопоставлять с эталоном и осмысливать основные признаки звука;
- поэтапное моделирование артикуляционных укладов и качественный, своевременный объем материализованной основы действий;

- определение артикуляционных и акустических характеристик звука;
- точное воспроизведение речевого звука.

Таким образом, использование артикуляционных моделей в логопедической работе при коррекции звукопроизношения способствует эффективному усвоению речевых звуков.

Для процесса моделирования необходимы, структурированные, реалистичные, красочные, включающие все значимые акустические и артикуляционные характеристики звука модели. Современные информационные и цифровые технологии помогают актуализировать визуальный аспект моделирования артикуляции звуков русского языка. Создание реалистичных визуальных моделей артикуляции звуков русского языка, с акустическими и артикуляционными характеристиками осуществляется посредством современных IT и digital-технологии, кроссплатформенных сервисов, online-площадок.

Логопед как специалист, владеющий фундаментальными hard skills может совершенствоваться и свои soft skills, изучая основы графического дизайна. Для обогащения дидактического материала достаточно базового уровня сформированности компетенций графического дизайнера. В свою очередь, логопед, имеющий расширенные soft skills графического дизайнера, может создать иллюстрации в различных графических редакторах или использовать готовые шаблоны.

Наиболее популярный кроссплатформенный сервис для графического дизайна – Canva. Данный сервис даёт доступ ко внутренней библиотеке шаблонов, стоковых фотографий, иллюстраций и шрифтов. Логопед может использовать уже имеющиеся в базе шаблоны для создания обучающих презентаций, видео, анимации, инфографики, планов уроков, постов в социальные сети на различную профессиональную тематику. Все шаблоны можно трансформировать, менять детали, форматы, создавать свой дизайн, учитывая возрастные и психолого-педагогические особенности детей [10].

Существуют альтернативные российские online-сервисы для графического дизайна: SUPA, FLYVI.IO, WILDA, а также англоязычные online-сервисы VISME, PIXLR, FOTOR, EASIL, PICSAR. Использовать данные сервисы можно в качестве создания графических изображений, видео, анимации и др. [13].

Для создания векторной графики удобно использовать Adobe Illustrator и Adobe Photoshop. Но для этого необходимы более серьезные навыки владения данными редакторами. Создание артикуляционных укладов в данных графических редакторах позволяет добиться реалистичности, четкости и яркости визуального образа звука. Векторные изображения можно размещать на различных online-площадках для создания структурированных и систематических моделей акустических и артикуляционных образов звуков русского языка. При печати артикуляционных моделей сохраняется разрешение и высокое качество [12].

Выводы. Таким образом, артикуляторно-оральное моделирование позволяет повторить естественное произношение звука и разложить этот процесс на составные операционные действия. Использование артикуляционной модели обеспечивает точную ориентировку на положение органов артикуляции, направление воздушной струи, участие голоса и другое.

Понимание и воспроизведение речевого звука по артикуляционной модели требует от ребенка достаточного уровня речемыслительной деятельности. Создание актуальной и доступной ребенку артикуляционной модели осуществляется с использованием разнообразных IT и digital-технологий. Они помогают актуализировать дидактический материал логопедических технологий, методик, приемов под современных детей, что в свою очередь, делает коррекционный процесс интереснее и увлекательнее.

Литература:

1. Акименко, В.М. Применение моделей артикуляции звуков при коррекции фонематического недоразвития речи у дошкольников / В.М. Акименко // Логопед. – 2005. – № 1. – С. 4-13
2. Гальперин, П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974. – 99 с.
3. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
4. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с.
5. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
6. Репина, З.А. Логопедическая работа по формированию фонематической системы гласных звуков у детей с открытой ринолалией / З.А. Репина // Специальное образование. – 2017. – № 4. – С. 150-165
7. Филичева, Т.Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (6 год жизни) / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: МГОПИ, 1993. – 72 с.
8. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание» / М.Ф. Фомичевы. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
9. Pexel.com: сайт. – 2023. – URL: <https://www.pexels.com/ru-ru/> (дата обращения: 15.01.2023).
10. Canva.com: сайт. – 2023. – URL: <https://www.canva.com/> (дата обращения: 15.01.2023).
11. Wikipedia.org: сайт. – 2023. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Canva/> (дата обращения: 15.01.2023).
12. Adobe.com: сайт. – 2023. – URL: <https://www.adobe.com/ru/> (дата обращения: 16.01.2023).
13. Zoom.cnews.ru: сайт. – 2023. – URL: <https://zoom.cnews.ru/publication/item/64383> (дата обращения: 17.01.2023).

Педагогика

УДК 337

аспирант, начальник отделения, старший преподаватель Кондратюк Андрей Иванович
Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск)

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье освещены вопросы формирования универсальных учебных действий (далее – УУД) учеников начальных классов. Актуализирована значимость, описаны особенности, механизмы и условия совершенствования УУД учеников начальных классов на занятиях физкультурой через организацию урока, изучения алгоритмов и способов деятельности, определены критерии сформированности УУД. Проанализированы результаты педагогического эксперимента формирования УУД учеников начальных классов на занятиях физкультурой.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, физическая культура, учитель, обучающиеся начальной школы, двигательные действия, урок.

Annotation. The article is devoted to the issue of the formation of various types of universal learning activities (hereinafter referred to as ULA) of elementary school students, which ensure the achievement of meta-subject results of mastering the educational program in physical culture. The study made it possible to actualize the importance, features and methodological methods of the formation of ULA at physical education lessons, to determine the criteria for the formation of ULA of elementary school students and to diagnose the results of formation.

Key words: universal learning activities, physical culture, teacher, elementary school students, motor actions, lesson.

Введение. Профессиональный стандарт «Педагог» при реализации трудовых действий учителя начальных классов требует обеспечить «формирование у школьников начальных классов обучаться через УУД до уровня, требуемого для прохождения образовательных программ основного общего образования» [5].

Требования к итогам освоения программы физкультуры учениками младших классов подробно отражены в положениях ФГОС в виде прикладных понятий и УУД. При этом, «УУД способствуют саморазвитию и обеспечивают самосовершенствование учеников начальных классов» [4, С. 248]. Согласно с требованиями данного стандарта формирование УУД должно осуществляться на всех предметах, регламентированных планом образовательной программы. Одним из ключевых предметов оценки освоения программы обучения учеников начальных классов должно выступать достижение предметных и прикладных результатов. Однако, в реализуемых программах физкультуры (далее - ФК) указано на «необходимость оценки прикладных результатов, но критерии оценки учитывают лишь соматические характеристики физического развития» [6, С. 68].

Актуальность исследования подтверждается результатами опроса 120 учителей, 20 преподавателей ВУЗов, 40 выпускников института физической культуры, спорта и здоровья им И.С. Ярыгина КГПУ им В.П. Астафьева, 20 работодателей, г. Красноярск, Красноярского края, Хакасии и Тувы. «96,32% опрошенных учителей ФК столкнулись с проблемами от менеджеров образования, в части обеспечения достижения обучающимися результатов образования, в соответствии с требованиями образовательных стандартов. 90% учителей ФК в профессиональной деятельности не затруднились в определении предметных результатов ФК, средств и критериев их оценки. 97% опрошенных педагогов, знают о необходимости формирования УУД обучающихся, но затрудняются в формулировании целей, способов формирования УУД средствами ФК, а также в оценке результатов формирования УУД. Все опрошенные педагоги считают, что если у обучающегося УУД не сформированы, то при проведении урока ФК возникает проблема, связанные с тем, что обучающиеся: не способны прогнозировать результаты двигательных действий, физических упражнений; с трудом понимают цель выполнения упражнений; не способны выслушать задание до конца; не могут правильно выделить ключевые моменты и основное звено двигательного действия; затрудняются в анализе и оценке правильности выполнения двигательного действия; не достаточно хорошо взаимодействуют в команде, часто не могут планировать и корректировать нагрузку» [1, С. 378]. Это приводит к нарушению режима безопасности при выполнении физических упражнений, снижению уровня образования.

Проблема формирования УУД на уроках физкультуры подтверждается в опубликованных результатах исследования М.А. Правдова, Д.М. Правдова, В.Ю. Карпова, А.С. Махова. исследование готовности 139 учителей физической культуры к формированию УУД. Выявлено, что 56% респондентов понимают термин УУД; 44% учителей физической культуры сталкиваются с проблемами формирования УУД. Более половины учителей считают, что формирование УУД на уроках ФК вообще не нужно, так как обычно они сосредоточены на реализации тренировочного режима, обеспечения двигательной активности [7, С. 282-285].

В возрастной период с 6 до 11 лет происходит переход от игровой деятельности к учебной. Успешность освоения УУД влияет на дальнейшую результативность обучения. Особое значение приобретает познавательная активность и познавательный интерес, умение выделять существенные «главные» характеристики от «второстепенных», понимать смыслы и значения, высказывать свое мнение, умение слушать и слышать, способность регулировать свою деятельность, распределять внимание, время и другие ресурсы. Что приводит к саморазвитию и самосовершенствованию школьника.

Изложение основного материала статьи. Впервые интерпретация понятия «универсальные учебные действия» была представлена А.Г. Асмоловым. Под ним автор рассматривал способность индивида к учению, способствующая самосовершенствованию и саморазвитию индивидуальных качеств [3, С. 42-46].

Под непосредственным шефством научного руководителя В.А. Адольфа, доктора пед. наук, профессора проведен анализ психолого-педагогических исследований по проблеме рассмотрения и современной практики физического воспитания, обучающихся начальной школы, на основании чего можем констатировать, что урок ФК имеет скрытый действенный потенциал, и механизм обеспечивающий формирование УУД младших школьников в части:

- личностных УУД, ориентированных на осознание личностных смыслов уроков физкультуры и саморазвитие обучающихся. Механизм, обеспечивающий формирование связан с активностью, в частности и физическая, является средством совершенствования физической природы, побуждением, мотивом, развития личностных характеристик;

- познавательных УУД, направленных развитие познавательной активности, постижению способов мышления и обучения. Механизм, обеспечивающий формирование связан с познавательной активностью на уроках физической культуры и проявляется в целеустремленности обучающихся начальной школы овладеть новыми, не освоенными двигательными действиями, физическими упражнениями. Информация, полученная от различных анализаторов (слухового, зрительного, тактильного двигательного и др.) подвергается анализу, обобщению и систематизации в малом объеме времени. В организме обучающегося возникают ощущения различной модальности, интенсивности, обогащенное двигательной активностью. При этом в мышлении происходит выделение и различие воздействующих предметов и явлений, проявляются причинно-следственные связи и закономерности – это способствует развитию познавательной активности и интереса мотивации и в конечном итоге развивает мышление;

- коммуникативные УУД ориентированные на эффективное взаимодействие, организацию работы в группе предполагает выделение себя на уроке физкультуры как индивидуальности через взаимодействия в команде, осознание и переживание своей индивидуальной идентичности, и принятию других. Механизм, обеспечивающий формирование реализуется при обучении в парах, в подвижных и спортивных играх, связан со сравнением себя с возможностями своих сверстников при выполнении игровых и соревновательных упражнений. Нивелирование различий и взаимодействие происходит при следовании обще групповым нормам поведения и деятельности, правилам игры;

- регулятивные УУД направленные на самоорганизацию, планирование и реализацию деятельности. Механизм, обеспечивающий формирование связан с физической нагрузкой, контролем и регуляцией ее интенсивности при овладении и выполнении физических упражнений различной функциональной направленности. Организация деятельности на занятии и освоение алгоритмов принятия мер, направленных на планирование, осуществление контроля и оценки в рамках урока. Сохранение цели и задачи деятельности осуществляется при обучении двигательным навыкам. Обучающиеся осуществляют поиск средств достижения цели при подборе физических упражнений различной функциональной направленности,

осваивают способы планирования и достижения цели, овладевают различными способами выполнения технических приемов, что направлено на развитие.

В современной педагогической науке под УУД подразумевается организация учебной деятельности учеников, позволяющая освоить способы самостоятельного закрепления приобретенных знаний, навыков, формирующих мотивацию к получению новых знаний и дающие возможность ориентироваться в разных предметных областях познания [1, С. 376-387].

Мы считаем, что на уроках физкультуры формировать УУД обучающихся начальной школы возможно через:

- освоение способов и алгоритмов двигательных действий при освоении двигательных навыков. Так как двигательные навыки и учебные действия имеют схожую структуру: целеполагание, представление о действии, самостоятельная отработка умений и автоматизация процесса выполнения, совершенствование;

- четкое планирования учебного процесса на уроках физкультуры, направленную на поэтапное вовлечение обучающихся в самоорганизацию: от физических нагрузок и оценивания в основной части занятия к контролю и коррекции, рефлексии в завершающей части, к планированию и целеполаганию при разработке подготовительной части занятия (таблица 1). Организация учебной деятельности на занятии физкультурой совпадает с реализацией этапов деятельности: целеполагания, планирования, выбора целесообразного движения, оценки, контроля и рефлексии.

Таблица 1

Организация и этапы урока физкультуры, ориентированная на развитие УУД, через вовлечение обучающихся

Подготовительная часть урока		Основная часть урока		Заключительная часть урока	
		1 этап			
		выполнение			
		2 этап			
		выполнение	оценивание	контроль, коррекция	
		3 этап			
	планирование	выполнение	оценивание	контроль коррекция	
		4 этап			
целеполагание	планирование	выполнение	оценивание	контроль и коррекция	рефлексия

Сформировать УУД младшего школьника на занятиях физкультурой, значит обучить выполнению деятельности на всех ее этапах: ставить цели, находить и подбирать эффективные способы достижения, оценивать, процесс и итоги личной учебной деятельности. Освоенные обучающимся начальной школы алгоритмы двигательных действий они могут осознанно, системно применять для решения учебных задач по физической культуре и других предметов, а также в процессе решения жизненных задач [2, С. 75-78].

Для проверки результативности описанных механизмов формирования УУД у младших школьников на уроках физкультуры, со студентами института физической культуры, спорта и здоровья имени И.С. Ярыгина КГПУ им В.П. Астафьева в рамках практик проводили уроки по традиционной методике и выполняя задачи, нацеленные на совершенствование УУД в Муниципальном автономном образовательном учреждении «Средняя школа № 1 имени В.И. Сурикова» г. Красноярск. В исследовании приняли участие 80 обучающихся начальной школы, разбитые на отдельные группы: 40 обучающихся (набор 2019-2020 гг. – контрольная группа КГ) и 40 обучающихся (набор 2020-2021 гг. – экспериментальная группа ЭГ).

В экспериментальной группе мы формировали различные виды УУД через реализацию:

Личностные УУД:

- стратегии нравственного ориентирования, через следование моральным нормам и выделение нравственного аспекта поведения;

- деятельностного подхода, через личностно-ориентированные технологии, направленные на целеполагание и деятельность, «запускающих» активность и осознанность. Например, мотивирование и актуализация, связь с жизнью в подготовительной части урока, ненавязчивая трансляция смысла физической культуры, направленной на всестороннее гармоничное развитие личности, физическое самосовершенствование;

- приемов, направленных на раскрытие целей и личностного смысла образовательной деятельности; высокой работоспособности, тренированности для успешной жизни, мотивирование на получение значка ГТО, ведения здорового образа жизни.

Регулятивные УУД:

- в структуре урока выделяли время на развитие навыка саморегуляции;

- применяя на практике приемы рефлексивного мышления обучали обучающихся начальной школы методам прогнозирования и повышение результата посредством разработанных заданий для контроля. При оценке обучающимся нужно обнаружить отличия от заданного образца. При их выявлении необходимо внести изменения с целью корректировки плана и (или) способ действия;

- проводили педагогический контроль на учебных занятиях с использованием приемов рефлексивного мышления, самооценки и взаимооценки; учит контролировать свои действия и осуществлять их в соответствии с определенным эталоном и требованиями, справедливо оценивать результаты работы, вносить коррективы при необходимости;

- осуществление деятельности по определению последовательности действий. Например, решать проблему (не выходит сдать норматив на значок ГТО), ставить перед собой цель (развить физические качества до необходимого уровня, осознание критериев оценки и своих возможностей), планировать свою деятельность (составить и выполнять комплекс упражнений, заниматься систематически в нужной секции или на дополнительных занятиях), организовывать свое время (делать своевременно домашнее задание – до дополнительных спортивных занятий), проводить самоанализ и рефлексии (самочувствия, настроения, мониторинг результатов и анализ своего физического развития), проектирование (выполнять мини-исследование о влиянии физической нагрузки на функциональное состояние организма и здоровья).

Познавательные УУД:

- использовали средства и методы активизации познавательной активности и интереса, мотивации и увлечения обучающихся;

– дифференцировали учебные цели и критерии оценки соотносив то, что уже умеет делать обучающихся и то, что не освоено. При этом стремились оценивать реальное продвижение каждого, поощрять и поддерживать минимальные успехи;

– использовали приемы критического мышления (анализ и синтез) при проведении урока (например, определяли кто сильнее, быстрее, выше);

– обучали наблюдению при показе упражнения, за траекторией полета мяча, за игрой; определению главного и второстепенного звена упражнения, двигательного действия; обобщению и классификации (видов спорта, способов подач, классификация лыжных ходов);

– при выполнении домашних заданий использовали задания на составление таблиц, схем, графиков. Например, для оценки изменения личных результатов, дневников здоровья.

Коммуникативные УУД:

– применяли приемы организации сотрудничества (тон отношений, задаваемый на уроке, стиль общения учителя, создают атмосферу психологического комфорта);

– использовали приемы разрешения конфликтов (технология педагогической медиации);

– организовывали деятельность, направленную на выражение мыслей, отстаивания собственного мнения при уважении мнения одноклассников и учителя;

– работа в парах, группах, командах, когда обучающийся четко и полно передает одноклассникам информацию, которая является ориентиром для построения действия, следует правилам работы в команде;

– поощряли учебное сотрудничество и соперничество;

– реализация на уроке подвижных и спортивных игр имеет высокий потенциал для развития коммуникативных УУД. Например, учитель обозначает задачу учитывая цель урока (развить быстроту реакции или прыгучесть), а дети самим выбирают каким путем ее достигать, в какую игру хотят поиграть, формируют команды; самостоятельно определяют объем нагрузки и интенсивность.

На контрольном этапе эксперимента сформированность УУД обучающихся начальной школы изучалась с применением методик: личностные – неоконченные предложения; коммуникативные – дорога к дому (модифицированная под занятие ФК); регулятивные – составление хронокарты; познавательные – методика диагностики познавательной активности, мотивации достижений (А.Д. Андреева). Кроме того, в ходе исследования оценивались показатели сформированности УУД обучающихся начальной школы:

– личностные УУД – высокая мотивация и познавательный интерес к занятиям физической культурой, активность, ориентация на ценности, умение соотносить личные поступки и события с моральными нормами и понять и принять нравственный аспект поведения;

– регулятивные УУД – умение принятия учебной цели, планирования, самоконтроля, корректировки деятельности и нагрузки в процессе выполнения физических упражнений, самоорганизации согласно установленной цели. Положительная динамика показателей развития базовых физических качеств обучающихся, самоорганизация занятий физической культурой, самоконтроль физической нагрузки;

– познавательные УУД – владеют видами логических действий, определяют эффективные варианты решения различного рода двигательных задач, используют знаковые и символические средства, рефлексию методов и требований двигательного действия, оценку и контроль процесса обучения и результатов работы. Младшие школьники способны самостоятельно создавать алгоритмы двигательной деятельности, составлять целые комплексы различных упражнений, обладают высокой познавательной активностью, повышению уровня активности участия в физкультурно-оздоровительных занятиях, мотивации к ЗОЖ;

– коммуникативные УУД – учебное взаимодействие, навык работы в коллективе, принимать совместные решения, решать конфликтные ситуации; владеть речью.

Диагностика результатов УУД обучающихся начальной школы отразила рост числа обучающихся, у которых личностные УУД в экспериментальной группе с 7,6 до 30%, в то время как в контрольной группе рост составил с 7,4 до 15%. Зафиксирован рост числа обучающихся, у которых регулятивные УУД увеличиваются с 8,5 до 39,9% в ЭГ и с 7,2% до 18% в КГ. Коммуникативные УУД увеличились с 9,2 до 74,3% в экспериментальной группе и с 8,9% до 54,2%; Познавательные УУД в ЭГ увеличились с 19% до 76,8%, в КГ с 18% до 40%. Таким образом, наблюдается положительная динамика показателей УУД в экспериментальной группе обучающихся начальных классов.

Выводы. На уроках физической культуры формирование УУД обучающихся начальной школы является актуальной проблемой для педагогической теории и практики.

Анализ литературы показал, что структура двигательного навыка и учебного действия идентичны, мы предположили, что формирование УУД у младших школьников на уроках физической культуры возможно реализовать через: освоение способов двигательной деятельности, алгоритмов действий и организацию учебного процесса при реализации механизмов формирования. Анализ результатов экспериментальной работы показал реализуемость и результативность, положительную динамику показателей личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных УУД в экспериментальной группе обучающихся начальных классов.

Литература:

1. Адольф, В.А. Изменения подготовки учителя физической культуры в условиях цифровой трансформации общества / В.А. Адольф, А.И. Кондратюк, Т.А. Кондратюк // Формирование цифровой культуры непрерывного гуманитарного образования в контексте сохранения традиционных ценностей: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Москва: Ваш формат, 2021. – С. 376-387

2. Белоконова, Н.В. Формирование универсальных учебных действий при реализации ФГОС начального общего образования / Н.В. Белоконова, Т.П. Доронина // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: Сборник трудов Пятьдесят первой международной научно-практической конференции, Белгород, 24 октября 2022 года. – Белгород: ООО ГиК, 2022. – С. 75-78

3. Беспалова, Т.А. Формирование физической культуры учащихся младших классов / Т.А. Беспалова // Методология, теория и практика инновационного развития регионального образования: Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Борисоглебск, 22-23 ноября 2019 года. – Борисоглебск: Издательство "Перо", 2019. – С. 42-46

4. Вовлечение работников общеобразовательных организаций в подготовку будущих педагогов / В.А. Адольф, М.С. Зайцева, А.И. Кондратюк, Н.Е. Строгова, Н.Ф. Яковлева. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2021. – 248 с.

5. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования”.

6. Провоторова, С.С. механизм формирования у младших школьников универсальных учебных действий в образовательной среде школы / С.С. Провоторова // Современные проблемы и технологии инновационного развития образования: Сборник материалов II Международной студенческой научно-практической конференции, Тула, 07 апреля 2022 года. – Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2022. – С. 67-70

7. Развитие личностных учебных универсальных действий у младших школьников / Г.Ф. Сайфуллина, С.Б. Седова, А.В. Малолеткова, С.Г. Усманова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1(86). – С. 282-285

8. Романова, М.Г., Мигдаль И.Ю. Применение педагогических технологий по формированию универсальных учебных действий у учащихся средней школы на уроках английского языка / М.Г. Романова, И.Ю. Мигдаль // Концепт. 2022. – С. 62-75

9. Фонарева, Е.А. Развитие универсальных учебных действий у подростков на занятиях баскетболом / Е.А. Фонарева, А.А. Фатхутдинова // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий, 2022. – С. 93-98

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Копцева Татьяна Анатольевна
ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры живописи Копцев Виктор Петрович
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);

аспирант второго курса Мазорчук Наталья Викторовна
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (г. Москва)

КОЛЛЕКТИВНОЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ВИРТУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФОРМА РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье анализируется опыт проведения социально значимых художественных акций: передвижных выставок, музыкальных концертов, волонтерских программ, организованных в связи с решением актуальных проблемами современности. Обосновывается важность психолого-педагогической установки на восприятие подлинника в процессе виртуальных и реальных встреч с произведениями искусства. Делается вывод о том, что коллективные формы сотрудничества, художественная проектная деятельность, оказывая особый воспитательный эффект, способствуют раскрытию творческого потенциала участников продуктивных дел в области художественного образования.

Ключевые слова: коллектив, социокультурное виртуальное пространство, творческий потенциал, личность, музыка, изобразительная деятельность, искусство.

Annotation. The article analyzes the experience of conducting socially significant artistic events: traveling exhibitions, music concerts, volunteer programs organized in connection with solving urgent problems of our time. The importance of the psychological and pedagogical attitude to the perception of the original in the process of virtual and real meetings with works of art is substantiated. It is concluded that collective forms of cooperation, artistic project activities, providing a special educational effect, contribute to the disclosure of the creative potential of participants in productive affairs in the field of art education.

Key words: collective, socio-cultural virtual space, creative potential, personality, music, visual activity, art.

Введение. Современные формы образовательной коммуникации предполагают широкое использование возможностей мультимедиа. Сетевое взаимодействие обеспечивает оперативную связь между педагогом и обучающимся, учеником и учеником, что создает особую «связку» вокруг образовательной, информационной или социокультурной проблемы, требующей своего решения. Наблюдается снижение «реальных» связей, реального (не виртуального) непосредственного контакта с произведениями разных видов искусства, что создает определенные риски для органичного протекания образовательного процесса в области художественного воспитания подрастающего поколения.

Педагогика искусства, чтобы не потерять «общение с подлинником» и «живым искусством» порождает новые формы взаимодействия виртуальных и непосредственных (очных) контактов с произведениями искусства. Передвижная выставка детского изобразительного творчества «Я вижу мир» [1] и проводимые в связи с ней образовательные акции являют яркий пример этого органичного взаимодействия. Когда экранный образ произведения встречается с реальным, выявляются точки соприкосновения, «точки удивления», при которых зритель получает адекватную установку на восприятие подлинника и «резервную» информацию, в результате восприятия ее копии на экране. Для создания «объективного впечатления» от реального и виртуального образа, а также высказывания субъективных предпочтений применяется метод погружения в «музыкальную картину», созвучную с замыслом автора-художника.

Органичное соединение образных средств музыки (аудио) и изобразительных (видео), обогащая ощущения, создает благоприятную почву для восприятия подлинника – детского рисунка или объемного изделия. Комментирующе-разъяснительная функция гида или (и) педагога-экскурсовода (искусствоведа) призвана создать интегративную образовательную среду, из которой ученик извлекает нужную информацию и обогащает свой творческий опыт.

Изложение основного материала статьи. Дистанционные формы обучения, применяемые в образовательном процессе сегодня, диктуют выработку новых «точек сопряжения» между виртуальным и реальным действием. Общение в интернет-сети становится плодотворным, когда предполагает установку на встречу с реально звучащей музыкой или с произведением изобразительного искусства. Активизация художественного восприятия произведений из программы предстоящей живописной выставки, музыкального концерта или театральной постановки путем предварительной информационной работы перед их началом – это эффективный путь развития интереса к искусству. В.Н. Шацкая писала: «Опыт показал, что вся эта работа только тогда успешна, когда она строго согласована с последующим концертом-беседой, но не превосходит самого концерта, а лишь привлекает внимание к нему. С интересом слушают дети рассказ о работе дирижера, исполнителей, композитора» [6].

Виртуальная тематическая выставка детских рисунков перед концертом или театральной постановкой не просто привлекает к себе внимание, но актуализирует тематику предстоящего художественного явления. В тоже самое время соответствующее музыкальное погружение, созвучное с тематикой выставки детского рисунка, подготавливает зрителя-слушателя к встрече с экспонатами выставки детского изобразительного творчества.

Такое «преддечье» встречи с подлинником создает особую среду, в которой и педагог, и ребенок (студент или взрослый) занимают активную позицию. Они берут на себя роль и лектора, и экскурсовода, и автора тех произведений, которые попадут в поле зрения на предстоящем концерте, выставке, спектакле. Идея создания особой «педагогической среды»,

развивающей установкой на восприятие подлинника у ребенка, и взрослого в век Интернета актуальна. Разрабатывая «теоретические поля» тематических потребностей, Д.Н. Узнадзе [5] делает вывод о том, что перед осуществлением любой деятельности, человек психологически готовится к ее осуществлению. «Педагогически организованное выделение объекта из круга первичных восприятий на основе художественной установки на восприятие и является актом внимания» в ситуации деятельности и активной аналитической работы.

Коллективное восприятие виртуальной информации (аудио, видео, синтетической), раскрывающей суть предшествующей встречи с подлинником, проходит более эффективно, если продиктовано особо значимыми для всех событиями. Эти события объединяют детей и подростков в связи с волонтерской деятельностью или художественно-творческой продуктивной работой. Школьное (вузовское) образование, по мнению знатока «детской и юношеской души» В.Н. Шацкой становится «бесполезным и ненадежным» без поддержки его в обществе. Шацкая призвала погружать ребят в творческую деятельность, создавать в регионах объединения, способные раскрывать и проявлять таланты детей и молодежи. Несмотря на то, что современная система общего и дополнительного образования серьезно меняется, по-прежнему общественные сообщения являются привлекательными для людей разных возрастных групп и все больше оказывают влияние на формирование образовательной стратегии в области художественного воспитания.

Учителя и преподаватели, руководители программ внеурочной деятельности, воздействуя на образовательную среду в процессе проектной деятельности, формируют климат «доверия и сотрудничества». Выделяя схему взаимодействия «учитель-среда-ученик», взамен «учитель-ученик», «ученик-ученик» В.Н. Шацкая отмечала, что влияние среды на культуру учителя в итоге способствует приобретению им эстетического опыта и формированию его общей и художественной культуры. Совместная со-творческая деятельность (учитель-среда-ученик) в коллективе активизирует деятельность и детей, и учителя, насыщая новыми впечатлениями и художественными практиками, влияет на их саморазвитие. Среда, понимаемая как единое, объединенное общей целью образовательное пространство с использованием средств виртуального и очного взаимодействия в рамках реализации общего дела, взаимообогащает, сплавливает учеников и учителя, раскрывая их творческий потенциал.

С приходом «дистанционного века» у обучаемого и у обучающегося появляются «бесконечные» возможности для саморазвития и самосовершенствования. Педагог не просто транслирует свой опыт детям, он становится проводником «посредником» между школой и социокультурной средой, между произведениями искусства юношей или ребенком [5]. От педагогической компетенции зависит успешность совместной работы. Учитель должен постоянно стремиться к самообразованию. Посещение концертов, театральных постановок, выставок, музеев, участие в фестивалях, конкурсах, в совместной проектной деятельности и волонтерских движениях – это тот путь, который способствует развитию художественных компетенций и детей и взрослых.

В начале XX века в Обществе «Детский труд и отдых», а в дальнейшем и в учреждениях Первой опытной станции Наркомпроса, ученики В.Н. Шацкой собирали и записывали тексты песен, которые поются в их семьях, исследовали связь с календарным кругом, событиями в жизни. Погружение ребенка в коллективную деятельность разделялось на три вида работы – теоретическую, исследовательско-поисковую и практическую. В Опытных школах Наркомпроса учителя изобразительного искусства в начале XX в. организовывали пленэрные практики, делая зарисовки наличников, изб, храмов, делая эскизы керамических изразцов и предметов крестьянского быта, и др. Сегодня эта же работа ведется с использованием мультимедийных средств, позволяющих создавать коллекции видео материалов с дальнейшей их трансляцией на занятиях (дистанционных и очных).

Одни дети и учителя, как пишет Шацкая, «вызывали большой интерес» к исследованию народных песен. Полученные новые знания пополняли и становились частью основного содержания школьной дисциплины Музыка. Наряду с элементами освоения музыкальной грамоты, сведений о композиторах, исполнителях, учебная программа расширилась и насыщалась новым «народным» содержанием [6, С. 96]. «Один ученик, – пишет Валентина Николаевна, – подготовил текст 25-ти песен из своей деревни. Девочки разучивали песни, переписывали текст, другие – собирали сведения о том, при каких условиях эти песни исполнялись» [7, С. 75]. Сегодня такая «собираТЕЛЬская» работа в области Музыки сопровождается созданием мультимедийных презентаций и видеороликов, что способствует хранению и трансляции результатов на большую аудиторию Интернет-слушателей и зрителей. Таким образом современные волонтеры-художники и волонтеры-музыканты (дети и взрослые) собирают этнокультурные материалы, осуществляют интервью с носителями народной культуры, коллекционируют старинную народную утварь, записывают фольклорные тексты песен, прибауток, пословиц, частушек, загадок и т.п., создают альбомы рисунков.

Сегодня, продолжая традиции отечественного художественного образования, в Подмосковной школе г. Ступино реализуется проект «Путешествие в старину». Ребята знакомятся с традициями русской культуры, через восприятие живописных полотен русских художников-передвижников, в формате прогулки по интерактивным залам «Третьяковской галереи» и «Русского музея». В ходе он-лайн мастер-классов от Новгородских звонарей, ребята изучают традиции колокольных звонов. Ресурсы электронной библиотеки помогают в подборе материала при написании сценариев фольклорных праздников. Творческое объединение детей и взрослых, следуя традициям, вносит свой посильный вклад в дело формирования банка информации о художественном наследии в области разных видов художественно-творческой социальной деятельности (музыка, изобразительное и декоративно-прикладное искусство, спорт, театр и др.).

Соединение реального практического опыта и виртуального отношения только обогащает образовательный процесс и делает его насыщенным новым содержанием. Сегодня педагоги стремятся расширить знания о разных видах искусства (музыка, изобразительное и декоративно-прикладное искусство, и др.) в проектной деятельности на межпредметной основе. Например, если ребенок интересуется информатикой, освоив программы музыкального редактора, имея понятия о строении музыки, музыкальной форме (вступление, окончание, развитии музыкального образа, построении фраз), он сможет скомпоновать, «сочинить» музыкальное сопровождение для ребят-спортсменов, занимающихся фигурным катанием, художественной гимнастикой, театральной деятельностью, мультипликацией и др. и создать из крупного произведения законченный музыкальный фрагмент, звучащий минуту-две. Эффективный опыт применения творческой технологии «звучащий рисунок» получил широкое распространение в процессе реализации социокультурного образовательного проекта «Передвижная выставка изобразительного творчества «Я вижу мир» [1, 2].

Подобные задания, основанные на синтезе разных искусств, не из легких, помощь наставника здесь необходима. Чаще всего, учитель, обладающий вкусом, теоретическими знаниями, передает свой опыт ученику, что называется «из рук в руки». Сначала он научит работать с компьютерной программой, познакомит с принципом организации «целостного текста», целостного музыкального образа. Затем ученики сами сделают такую же работу, ориентируясь на свои вкусовые музыкальные предпочтения.

Работа эта не носит массовый характер, но тем не менее, для кого-то может послужить толчком при выборе профессии. Многие ребята, увлеченные компьютерными технологиями, становятся главными помощниками при подготовке школьных мероприятий (выставок рисунка, концертов, спектаклей, КВН и др.). Подбор музыкальных фрагментов, запись

«партитуры», например спектакля, это серьезная звукорежиссерская работа, которую ученики выполняют с большим интересом. Многие из них ранее не пользовались авторитетом у одноклассников, стеснительные, замкнутые, вдруг раскрываются, понимая, что нельзя подвести, занимаясь важной частью большого дела в постановке спектакля или концерта, выставки или образовательной программы.

Известно, что многим учащимся комфортнее общаться в Интернете, чем общаться с одноклассниками и учителями «вживую». С появлением новых форм коммуникации у педагога актуализируется задача, прежде всего, разобраться с общедоступными инструментами коммуникации, изучить возможности тех или иных сервисов, так, чтобы раскрыть риски «погружения» в новый формат гипермедиа для ученика. Меняются способы взаимодействия в обществе и дистанционное образование, вызванное, например, особыми социальными проблемами современной системы здравоохранения, требует развития и внедрения новых информационных технологий и обуславливает запрос на специалистов в этой области.

Особую значимость информационные технологии имеют для детей с ограниченными возможностями здоровья. Как отмечают исследователи в области инклюзивного образования, это обеспечение доступа к информационным ресурсам интернет, который раздвигает границы общения, имеющий жизненно важный и часто реабилитационный характер, ведь для таких детей возможность интернет-общения – единственный доступ к окружающему миру [4]. Формирование базы информационных ресурсов по эстетическому воспитанию: художественные альбомы, дидактическая литература, электронные издания, периодические издания по искусству, разработка путеводителей по электронным ресурсам обеспечивает детей нужной информацией.

Особое место в области художественного образования детей с особыми образовательными потребностями занимает проектная деятельность. С развитием информационных коммуникационных технологий появилась возможность формирования творческого мышления у детей и молодежи, имеющих опыт взаимодействия с техногенной средой (компьютерные игры, мультимедиа, телевидение и т.п.). Нельзя оставить этих детей без внимания, ведь у них, порой, уже сформировано другое восприятие, развитие которого невозможно без освоения «новых электронных средств выражения» [3].

Выводы. Идея педагогически организованной, творчески нацеленной образовательной среды, соединяющей виртуальные и реальные «живые» формы творческой деятельности, предполагает вовлеченность в актуальные для социума проблемы. Поддержка неблагополучных семей, шефство над дошкольными учреждениями, работа с ветеранами войн и старыми людьми – важная часть волонтерских движений в области музыкально-просветительской, театральной, изобразительной деятельности. Коллективное социокультурное виртуальное пространство, основанное на синтезе разных видов искусства с использованием современных мультимедийных возможностей как форма раскрытия творческого потенциала и детей, и взрослых, сегодня обретает особую социальную важность и требует насыщения этого пространства материалами, идущими от искусства, способными бороться с фальшь-культурой и низменными суррогатными образцами как во время очных, так и дистанционных форм просветительской работы с детьми, студентами и педагогами.

Литература:

1. Копцева, Т.А. Воспитательный потенциал изобразительного искусства в образовательных учреждениях России: Монография / Т.А. Копцева. – М.: Альтекс, 2006. – 346 с.
2. Копцева, Т.А. Методические рекомендации по функционированию модели культурной воспитывающей среды образовательной организации в процессе реализации проекта «Передвижничество» / Т.А. Копцева, Е.В. Ковалев // Методические рекомендации для реализации практико-ориентированной вариативной модели создания воспитывающей культурной среды в образовательных организациях / науч. ред. Е.Н. Пирязева, общ. ред. Е.П. Олесина / Т.А. Копцева, Е.В. Ковалев. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2021. – 473 с.
3. Селиванов, Н.Л. Компьютерная педагогика в художественном образовании детей и подростков: Теоретические основы и опыт внедрения [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20126528> (дата обращения 01.12.2022).
4. Салахов, Р.Ф. Информационные технологии в процессе художественного образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Р.Ф. Салахов // В мире научных открытий – 2015. – №11. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25123163> (дата обращения 01.12.2022).
5. Узнадзе, Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – Спб. и др.: Издательский дом "Питер", 2001. – 416 с.
6. Шацкая, В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В.Н. Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 198 с.
7. Шацкая, В.Н. Программа и методическая записка о ведении хора / В.Н. Шацкая // Художественное воспитание в школе I ступени. Материалы к составлению программ. – М.: Работник просвещения, 1925. – С. 73- 82

Педагогика

УДК 372.891

кандидат педагогических наук Коршунов Михаил Юрьевич

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург);

доктор сельскохозяйственных наук, профессор Курдюкова Ольга Николаевна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

ИНТЕГРАЦИЯ ГЕОГРАФИИ И БИОЛОГИИ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В 6 КЛАССЕ

Аннотация. В статье рассмотрена интеграция географии и биологии во внеклассной работе при изучении географического краеведения в 6 классе. Представлены возможные варианты организации внеклассной работы на междисциплинарной основе. Материалы статьи будут полезны учителям географии и биологии, руководителям методических объединений, а также студентам, изучающим внеклассную работу в курсах дисциплин по методике обучения географии и биологии.

Ключевые слова: внеклассная работа по географическому краеведению, интеграция географии и биологии, 6 класс.

Annotation. The article considers the integration of geography and biology in extracurricular work in the study of geographical local lore in the 6th grade. Possible options for organizing extracurricular work on an interdisciplinary basis are presented. The materials of the article will be useful for teachers of geography and biology, heads of methodological associations, as well as students studying extracurricular work in courses of disciplines on the methodology of teaching geography and biology.

Key words: extracurricular work on geographical local history, integration of geography and biology, 6th grade.

Введение. Современный этап развития системы образования характеризуется эпохой реформирования. Одним из последних значимых преобразований является принятый Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) третьего поколения и внедрённый с первого сентября 2022 года в школах нашей страны. Как и в предыдущем стандарте, так и в действующем основное место отводится системно-деятельностному подходу. Системно-деятельностный подход подразумевает активное вовлечение учащихся в различные виды познавательной самостоятельной деятельности. Это положение, следовательно, предполагает построение учебно-воспитательного процесса не в пассивном, а в активном формате. Современные школьники должны не просто знать определённый объём учебной информации, но и уметь её искать, преобразовывать и использовать для решения разнообразных учебных задач. В этом плане большими возможностями обладает школьное географическое краеведение во внеклассной работе путём интеграции географии и биологии.

Изложение основного материала статьи. Школьное краеведение в целом, так и географическое в частности, интересовало в прошлом и привлекает к себе внимание в настоящее время большое количество учёных, педагогов и учащихся. Это подтверждается публикациями в рецензируемых научных журналах, находящимися в открытом доступе, а также других научных работах. В статье Бекетовой С.И., Камахиной Р.С., Лохотской Л.А. [1] говорится о формировании научного мировоззрения школьников в процессе интеграции географии и биологии. Авторами проанализированы программы по географии и биологии учебно-методических комплексов «Сферы» и предложены возможные пути интеграции обозначенных учебных предметов. Статья Бочкарёвой О.Н., Паниной М.В., Бергардт А.А. [2] освещает интеграцию физики, химии, биологии и географии в процессе организации и проведения краткосрочных полевых исследовательских школ. Авторами приводятся темы школьных проектов по изучению окружающей природной среды. В своей статье Брылёв В.А. и Ступникова А.Д. [3] отмечают, что основу регионального содержания школьной географии закладывает научное краеведение. На примере Волгоградской области показывают примеры организации учебного и внеклассного краеведения. Винокурова Н.Ф., Фадеева Е.А. и Асташина Д.А. [4] особое внимание уделяют географическому краеведению как средству формирования у школьников эстетического отношения к природе своей малой Родины. Авторами разработана методика и выделены этапы формирования эстетического отношения. Как отмечают Зулхарнаева А.В. и Федянцева О.О. [5] во время внеурочной деятельности в процессе изучения географического краеведения можно сформировать образ ландшафта своей местности через использование мировоззренческих идей и культурно-экологический подход. В работах Коршунова М.Ю. и Курдюковой О.Н. [6, 7, 8, 9] говорится об изучении географического краеведения шестиклассниками во внеклассной работе посредством вовлечения их в самостоятельную деятельность, описывается опыт работы на примере Бутурлинского района Нижегородской области; о применении исследовательского метода обучения при изучении географии своего края; об особенностях и перспективах организации фенологических наблюдений, учащихся во внеклассной работе. В своей статье Петрова Р.Ф. и Сергеева Т.Б. [10] делятся опытом проведения интегрированного урока по географии и биологии, а также проблемами его реализации. Авторами разработаны задания для викторины по теме «Многообразие млекопитающих». В статье Петунина О.В. [11] рассматриваются способы межпредметной интеграции школьных предметов (физика, химия, биология, экология, география). Автор акцентирует внимание на том, что интеграция естественнонаучных дисциплин является актуальной проблемой. В своей статье Сухов В.П. и Тимербаева З.Ш. [12] акцентируют внимание на интеграции школьных курсов биологии и географии на основе единства способов познания. Авторы подчёркивают важность интеграции учебных предметов и отмечают, что она является наиболее интенсивно развивающимся направлением на современном этапе развития школьного образования. В статье Тюньковой И.А. [13] выдвинуто положение об активном краеведении в школьном образовании. Автор приводит опыт организации соревнований школьников по городскому ориентированию. Вместе с тем, вопрос об интеграции географии и биологии в 6 классе при изучении географического краеведения во внеклассной работе ранее не рассматривался.

В соответствии с ФГОС основного общего образования результатами обучения любого школьного предмета являются предметные, метапредметные и личностные. Именно метапредметные результаты в контексте системно-деятельностного подхода предполагают освоение учащимися определённых способов деятельности на стыке нескольких школьных дисциплин. Поэтому в настоящее время наблюдается усиление межпредметных связей как школьных курсов вообще, так и географии с биологией в частности.

Огромным образовательным и воспитательным потенциалом во внеклассной работе по географическому краеведению с целью интеграции географии и биологии обладает природоведческий музей своей местности. Это объясняется тем, что, как правило, учитель географии в вопросах ботаники подготовлен слабее учителя биологии и испытывает определённые трудности в определении видов растений своей местности. В свою очередь, учитель биологии бывает в затруднении по определению типов почв, материнских пород, а также микроклиматических условий произрастания местных растений и в выявлении их географического положения. По меткому выражению классика отечественной педагогики К.Д. Ушинского «дать хорошие знания может только знающий учитель». Следовательно, для получения положительных результатов во внеклассной работе по изучению своего края необходима интеграция учителей географии и биологии. Именно под их совместным руководством учащиеся 6 классов, начинающие изучать начальные курсы географии и биологии, построенные на краеведческом принципе, смогут проявить свою познавательную самостоятельную деятельность на достаточно высоком уровне для их возраста.

В самом начале работы по созданию природоведческого музея своего края учителя географии и биологии должны организовать учащихся, чтобы подобрать научную литературу и картографические материалы, относящихся к территории исследования. После этого необходимо тщательно проанализировать собранную информацию и определить каких сведений не хватает для школьного природоведческого музея. Как только будут определены «белые пятна», следует вновь обратиться к источникам информации, но уже тех, в которых говорится о методах изучения своей местности. В заключении первого, достаточно продолжительного, организационного этапа мы рекомендуем провести промежуточную конференцию, на которой школьники расскажут о том, что уже известно о природе края, какой информации не хватает и какие нужно провести исследования, чтобы восполнить этот пробел. Данная конференция носит подготовительный пропедевтический характер.

На втором – основном – этапе происходит вовлечение школьников в поисковую исследовательскую деятельность. Этот период характеризуется многочисленными экскурсиями и походами по своей местности с целью изучения её природных комплексов. Школьники под руководством учителей географии и биологии, например, собирают типичные растения различных фитоценозов (луговых, степных, лесных, прибрежно-водных, водных и болотных).

Типичными растениями луговых фитоценозов являются: горошек мышиный (*Vicia cracca* L.), чина луговая (*Lathyrus pratensis* L.), клевер луговой (*Trifolium pratense* L.), тимофеевка луговая (*Phleum pratense* L.), мятлик луговой (*Poa pratensis* L.), лисохвост луговой (*Alopecurus pratensis* L.), пижма обыкновенная (*Tanacetum vulgare* L.), тысячелистник

обыкновенный (*Achillea millefolium* L.), нивяник обыкновенный (*Leucanthemum vulgare* Lam.), лютик едкий (*Ranunculus acris* L.), вероника длиннолистная (*Veronica longifolia* L.), зверобой продырявленный (*Hypericum perforatum* L.), колокольчик раскидистый (*Campanula patula* L.).

Типичными растениями степных фитоценозов являются: ковыль перистый (*Stipa pennata* L.), шалфей эфиопский (*Salvia aethiopsis* L.), тюльпан Геснера (*Tulipa suaveolens* Roth), адонис весенний (*Adonis vernalis* L.), хвойник двухколосковый (*Ephedra distachya* L.), тимофеевка степная (*Phleum phleoides* (L.) H. Karst.), подмаренник настоящий (*Galium verum* L.), зверобой продырявленный (*Hypericum perforatum* L.).

Типичными растениями лесных фитоценозов являются: липа сердцевидная (*Tilia cordata* Mill.), дуб черешчатый (*Quercus robur* L.), береза повислая (*Betula pendula* Roth), сосна обыкновенная (*Pinus sylvestris* L.), черника обыкновенная (*Vaccinium myrtillus* L.), ландыш майский (*Convallaria majalis* L.), купена лекарственная (*Polygonatum multiflorum* (L.) All.), копытень европейский (*Asarum europaeum* L.), пролеска сибирская (*Scilla siberica* Haw.), чистотел большой (*Chelidonium majus* L.), недотрога обыкновенная (*Impatiens noli-tangere* L.), гравилат городской (*Geum urbanum* L.), земляника лесная (*Fragaria vesca* L.), норичник шишковатый (*Scrophularia nodosa* L.), купырь лесной (*Anthriscus sylvestris* (L.) Hoffm.), сныть обыкновенная (*Aegopodium podagraria* L.).

Типичными растениями прибрежно-водных фитоценозов являются: стрелолист обыкновенный (*Sagittaria sagittifolia* L.), частуха подорожниковая (*Alisma plantago-aquatica* L.), сусак зонтичный (*Butomus umbellatus* L.), аир болотный (*Acorus calamus* L.), калужница болотная (*Caltha palustris* L.), ирис ложноаирный (*Iris pseudacorus* L.), рогоз широколистный (*Typha latifolia* L.), тростник южный (*Phragmites australis* (Cav.) Trin. ex Steud.), ежеголовник всплывающий (*Sparganium emersum* Rehmman).

Типичными растениями водных фитоценозов являются: кувшинка белая (*Nymphaea alba* L.), кубышка желтая (*Nuphar lutea* (L.) Sm.), рдест плавающий (*Potamogeton natans* L.), элодея канадская (*Elodea canadensis* Michx.), телорез алоэвидный (*Stratiotes aloides* L.), водокрас лягушачий (*Hydrocharis morsus-ranae* L.), турча болотная (*Hottonia palustris* L.), рогульник плавающий (*Trapa natans* L.), многокоренник обыкновенный (*Spirodela polyrhiza* (L.) Schleid.), ряска малая (*Lemna minor* L.), сальвиния плавающая (*Salvinia natans* (L.) All.).

Типичными растениями болотных фитоценозов являются: клюква болотная (*Oxycoccus palustris* Pers.), росянка круглолистная (*Drosera rotundifolia* L.), пушица стройная (*Eriophorum gracile* W.D.J. Koch), брусника обыкновенная (*Vaccinium vitis-idaea* L.), сфагнум болотный (*Sphagnum palustre* L.).

Третий – заключительный – этап предполагает обобщение и систематизацию собранных краеведческих материалов из литературных и картографических источников, полевых практических и камеральных работ, оформление полученных данных. После выполнения перечисленных видов работ мы рекомендуем организовать итоговую конференцию, на которой школьники представляют результаты своих учебно-исследовательских работ, например, гербарии, коллекции беспозвоночных, фотографии растений и животных, флористические и фаунистические списки, описания экологической ситуации, картографические материалы района исследования, комплексные характеристики типичных природных комплексов своей местности. В ходе проведённых работ оформляется природоведческая тематическая выставка, которая в дальнейшем, с учётом пополнения новыми экспонатами, может перерасти в полноценный школьный природоведческий музей.

Выводы. Таким образом, такая многогранная деятельность, организованная во внеклассной работе по географическому краеведению на стыке географии и биологии, безусловно имеет не только общественно-полезное значение, но и повышает познавательный интерес школьников к изучению географии и биологии, мотивирует учащихся на проведение учебно-исследовательских работ, воспитывает патриотические чувства к своей малой Родине. Поэтому интеграция географии и биологии во внеклассной работе при изучении географического краеведения в 6 классе является важным направлением в дальнейших научно-педагогических исследованиях.

Литература:

1. Бекетова, С.И. Интеграция учебных предметов «География» и «Биология» как условие формирования научного мировоззрения учащихся / С.И. Бекетова, Р.С. Камахина, Л.А. Лохотская // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 42.
2. Бочкарёва, О.Н. Интеграция предметных областей физики, химии, биологии и географии при проведении полевых исследовательских школ / О.Н. Бочкарёва, М.В. Панина, А.А. Бергардт // Физика в школе. – 2019. – № 4. – С. 31-35
3. Брылёв, В.А. Научное краеведение как основа регионального содержания школьной географии / В.А. Брылёв, А.Д. Ступникова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2 (145). – С. 60-65
4. Винокурова, Н.Ф. Географическое краеведение как средство формирования у учащихся эстетического отношения к природе / Н.Ф. Винокурова, Е.А. Фадеева, Д.А. Асташина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-3. – С. 37-40
5. Зулхарнаева, А.В. Методика формирования образа ландшафта во внеурочной деятельности школьников по географическому краеведению / А.В. Зулхарнаева, О.О. Федянцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 146-149
6. Коршунов, М.Ю. Изучение географического краеведения учащимися 6-го класса во внеклассной работе / М.Ю. Коршунов // Нижегородское образование. – 2008. – № 1. – С. 178-186
7. Коршунов, М.Ю. Методика развития самостоятельной деятельности учащихся 6 класса при изучении географического краеведения: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Коршунов Михаил Юрьевич. – Нижний Новгород, 2009. – 24 с.
8. Коршунов, М.Ю. Учебно-методический комплекс школьного курса «Географическое краеведение» как средство развития самостоятельной деятельности учащихся 6 класса / М.Ю. Коршунов // География и экология в школе XXI века. – 2012. – № 1. – С. 77.
9. Коршунов, М.Ю. Фенологические наблюдения как пример интеграции географии и биологии при изучении краеведения во внеклассной работе / М.Ю. Коршунов, О.Н. Курдюкова // XXVI Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции. – Т. II. – Санкт-Петербург, 2022. – С. 229-232
10. Петрова, Р.Ф. Интегрированный урок географии и биологии: опыт и проблемы реализации / Р.Ф. Петрова, Т.Б. Сергеева // География: развитие науки и образования. Коллективная монография по материалам ежегодной Всероссийской с международным участием научно-практической конференции LXXII Герценовские чтения, посвященной 150-летию со дня рождения В.Л. Комарова, 135-летию со дня рождения П.В. Гуревича, 90-летию со дня рождения В.С. Жекулина. – Т. II. – Санкт-Петербург, 2019. – С. 432-436
11. Петунин, О.В. Способы межпредметной интеграции школьных естественнонаучных дисциплин / О.В. Петунин // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2017. – № 2. – С. 32-35

12. Сухов, В.П. Интегрированный курс географии и биологии: системно-деятельностный подход / В.П. Сухов, З.Ш. Тимербаева // Биология в школе. – 2010. – № 4. – С. 19-22
13. Тюнькова, И.А. Активное краеведение в школьном образовании / И.А. Тюнькова // Современные исследования социальных проблем. – 2018. – Т. 9. – № 2-2. – С. 239-243

Педагогика

УДК 372.881.111.1

старший преподаватель Котрикадзе Елена Важаевна

Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет) (г. Москва);

старший преподаватель Жаркова Людмила Ивановна

Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования грамматической компетентности соискателей на занятиях по иностранному языку по профессиональному направлению, ведь неотъемлемой составляющей всех учебных ситуаций в процессе изучения иностранного языка является грамотное применение различных грамматических конструкций, без которых невозможно полноценное общение ни в устной, ни в письменной форме. Путем анализа и обобщения проведенных исследований показано, что грамматический аспект является основным принципом изучения английского языка студентами вузов; выделен методологический принцип изучения грамматики; выявлена необходимость усвоения грамматики с помощью обучающих упражнений.

Ключевые слова: грамматика английского языка, иноязычная грамматическая компетенция, грамматические навыки, грамматические знания, этапы работы, упражнения.

Annotation. The article considers the problem of the formation of grammatical competence of applicants in foreign language classes in the professional direction, after all, an integral component of all educational situations in the process of learning a foreign language is the competent use of various grammatical constructions, without which it is impossible to fully communicate either orally or in writing. By analyzing and summarizing the conducted research, it is shown that the grammatical aspect is the main principle of learning English by university students; the methodological principle of studying grammar is highlighted; the need for mastering grammar with the help of training exercises is revealed.

Key words: English grammar, foreign language grammatical competence, grammatical skills, grammatical knowledge, stages of work, exercises.

Введение. Современные приоритеты в области образования ориентированы на подготовку специалистов с высоким интеллектуальным потенциалом, развитыми профессиональными компетенциями, способных к самореализации и саморазвитию. Рост потребностей в различных видах коммуникации между обществами и индивидами с различными языковыми и культурными особенностями вызывает потребность значительных перемен в подходах к методике преподавания и содержанию обучения иностранным языкам (ИЯ). В связи с чем знание ИЯ становится важнейшей предпосылкой межличностных, межкультурных и профессиональных коммуникаций.

При обучении иноязычному общению важное место в учебном процессе занимает грамматика, которая в определенной степени является тем каркасом, на котором основана лексика. Обучение грамматике, в том числе точному оформлению высказываний, осознанию грамматических форм в устной и письменной речи осуществляется в ходе развития грамматических навыков. Данный процесс сопровождается многочисленными трудностями, усугубленными наличием терминов и правил грамматики, а также значительным количеством исключений. Таким образом, одной из основных проблем достижения высокого уровня профессионального общения на ИЯ является совершенствование грамматического аспекта при изучении ИЯ по профессиональному направлению.

Грамотное применение различных грамматических конструкций является неотъемлемой составляющей всех учебных ситуаций в процессе изучения ИЯ по профессиональному направлению, ведь без знаний грамматики невозможно адекватное общение как в устной, так и в письменной форме. Именно поэтому формирование грамматической компетентности (далее – ГК) студентов неязыковых вузов является важной составляющей учебного процесса, одним из факторов формирования качественных, не поверхностных знаний ИЯ.

Таким образом, принимая во внимание задачи, которые определены в программе по английскому языку по профессиональному направлению, следует развивать ГК студентов вузов, которая необходима для эффективного участия в тех ситуациях профессионального направления, в которых должно оказаться студент-специалист. Поэтому возникла необходимость пересмотра подходов к формированию грамматической иноязычной компетенции студентов вузов.

Значимость проблемы формирования ГК привлекала внимание многих ученых, исследования которых были посвящены определению содержания обучения грамматического материала [9], поиску рациональных и эффективных методов преподавания [10]. Этот вид компетенции, как отмечено в [3], позволяет тем, кто ею обладает, чувствовать себя практически на уровне с носителями языка, что является шагом к адекватному владению ИЯ, то есть способностью оперировать изученным языком в повседневных ситуациях на уровне, максимально приближенном к уровню носителей языка.

Перечисленные исследования не исчерпывают всех аспектов проблемы формирования ГК, в частности, не рассмотренным остается вопрос формирования профессионально-ориентированной англоязычной ГК. Именно поэтому мы считаем актуальным и необходимым рассмотреть этот аспект указанной проблемы.

Целью статьи является исследование условий формирования англоязычной ГК студентов неязыковых вузов на практических занятиях по английскому языку.

При осуществлении исследования был выбран качественный подход к исследованию. В ходе исследования в соответствии с целью исследования через поисковую систему Google.com был осуществлен отбор источниковой базы исследования по ключевым словам «грамматика английского языка», «иноязычная грамматическая компетенция», «грамматические навыки», «грамматические знания».

Результаты исследования были получены посредством использования общенаучных методов анализа, синтеза, обобщения при изучении источниковой базы исследования по проблеме формирования ГК студентов в процессе изучения английского языка.

Изложение основного материала статьи. Согласно [6], ГК представляет собой способность грамматически корректно оформлять собственные устные/письменные высказывания и понимать грамматическое оформление чужой речи.

Формирование ГК основывается на системе взаимосвязанных психологических составляющих:

– мотивационной: направленность будущего специалиста на саморазвитие и самосовершенствование, повышение уровня знаний о грамматике ИЯ;

– гностической: понимание значения совокупности знаний грамматики в развитии иноязычной компетентности будущего специалиста;

– деятельностной: реализация знаний грамматики на практике;

– личностной: способность будущего специалиста к саморазвитию, пониманию грамматических явлений ИЯ.

Наличие этих составляющих является важным условием англоязычной ГК будущего специалиста [2].

Соглашаясь с мнением А. Касаткина, считаем, что для того, чтобы знать грамматику, достаточно изучить определенную совокупность теоретических правил, овладеть же грамматикой означает суметь использовать данные правила на практике [4].

Основными компонентами ГК являются: репродуктивные (говорения и письма) и рецептивные (аудирования и чтения) грамматические навыки – характеризуются такими признаками, как автоматичность, гибкость, устойчивость и поэтапная сформированность; грамматические знания; грамматическая осознанность [8].

По определению Е.Н. Беловой, навык – это автоматизированная составляющая речи, психофизиологическую основу которой образуют так называемые грамматические стереотипы, которые формируются и функционируют как следствие постоянного употребления речи, то есть в процессе приобретения человеком индивидуально-речевого опыта [1].

Под грамматическими знаниями будем понимать целенаправленно отобранную, подготовленную и упорядоченную грамматику, которую студенты должны усвоить в течение определенного этапа обучения [2]. Грамматическая осознанность является компонентом общей речевой осознанности (способности) или осознанного подхода к феноменам языка и речи, в том числе к собственным процессам обучения ИЯ [7].

В определении этапов формирования ГК будем опираться на выделенные Л.И. Карповой этапы формирования речевого грамматического навыка: ориентировочно-подготовительный, стереотипно-ситуативный, вариательно-ситуативный [5]. На первом этапе (ориентировочно-подготовительном) происходит ознакомление студентов с новым грамматическим явлением/грамматической структурой в контексте или ситуации речи и выполнение речевого грамматического действия по элементарному образцу, либо выполнение отдельных элементов речевого грамматического действия. На втором этапе (стереотипно-ситуативном) осуществляется автоматизация речевых действий на фразовом уровне с изученными грамматическими структурами. На третьем этапе (вариательно-ситуативном) продолжается автоматизация речевых действий, но уже на уровне сверхфразовых единств и текста.

Итак, на первом этапе студенты знакомятся с новой грамматической структурой в контексте или ситуации речи – реальной или специально созданной преподавателем. Контекстом может служить любой небольшой текст – стихотворение, песня, короткий диалог, отрывок из видеофильма и тому подобное. Желательно, чтобы информация поступала по двум каналам – слуховому и зрительному. В случае использования видеофонограммы подачу информации по зрительному каналу следует отложить на время после просмотра видеофонограммы, иначе слушатели пропустят видеоряд. На этом этапе студенты не только знакомятся с грамматической структурой, но и получают знания, в которых раскрываются значение, формообразование и применение грамматической структуры, обеспечивается контроль понимания грамматической структуры и ее первичное закрепление.

Второй (стереотипно-ситуативный) этап – это тренировка в употреблении грамматического явления, что предполагает продолжение формирования рецептивных и начало формирования репродуктивных грамматических навыков: учащиеся продолжают учиться распознавать форму и понимать значение грамматического явления, выполняя упражнения для формирования рецептивных грамматических навыков (упражнения на узнавание, идентификацию и дифференциацию грамматического явления), а также выполняют упражнения для формирования репродуктивных грамматических навыков (условно-коммуникативные, рецептивно-репродуктивные упражнения на имитацию образцов речи, подстановку к образцу речи, трансформацию образца речи, постановку вопросов и предоставление ответов на них, расширение и завершение образца речи, порождение образца речи на уровне фразы). Стоит отметить, что на этом этапе необходимо определить степень управления выполнением упражнений со стороны преподавателя с постепенным ослаблением от полного управления до частичного, а также постепенным снятием искусственно созданных опор.

Третий (вариательно-ситуативный) – это практика в употреблении грамматического явления, характеризующаяся совершенствованием грамматических навыков; происходит дальнейшая автоматизация речевых операций в вариативных условиях для совершенствования речевого навыка и формирования его гибкости. Студенты выполняют коммуникативные и условно-коммуникативные продуктивные упражнения на объединение образцов речи в диалогические и монологические сверхфразовые единства.

На втором и третьем этапах для результативного формирования ГК необходима адекватная система упражнений, основными характеристиками которой являются соответствие характеру формируемого навыка/умения, соблюдение требуемой последовательности упражнений, систематичность и регулярность исполнения; взаимосвязанность разных видов речевой деятельности [3].

По нашему мнению, необходимыми условиями для построения системы упражнений являются: соответствие упражнений уровню владения студентами грамматическим материалом (низкий, средний, высокий); упражнения строятся по принципу от простого к сложному (например, от упражнений на множественный выбор до упражнений на перевод с родного на английский язык); построение упражнений с учетом усвоенной профессионально ориентированной лексики [9].

Системы упражнений для изучения различных грамматических правил могут быть построены по следующему алгоритму:

I. Упражнения на множественный выбор: упражнения на усвоение времен группы Continuous: упражнения на усвоение темы Passive Voice: упражнения на усвоение темы Conditionals.

II. Упражнения на заполнение пропусков в предложении соответствующей грамматической формой: упражнения на усвоение времен группы Simple: упражнения на усвоение темы Passive Voice: упражнения на усвоение темы gerund or infinitive.

III. Упражнения на перевод.

При формировании ГК необходимо применять тестирование, которое предусматривает предусматривающее выполнение заданий по речевому оформлению грамматических конструкций, а именно: выбор правильной формы из предложенных; найти ошибку среди подчеркнутых фрагментов предложения; подобрать синонимические синтаксические конструкции; заполнить пробелы соответствующей грамматической формой или синтаксической структурой и тому подобное.

Проблемой каждого преподавателя является интенсификация процесса приобретения студентами базовых грамматических навыков в видах речевой деятельности. Ее актуальность находит отражение в одном из принципов оптимизации обучения иностранным языкам в неречевом вузе – принципе концентрированной обработки речевого материала и навыков его употребления и понимания в процессе речи [10]. Но для реализации этого принципа в практике преподавания необходимо иметь соответствующую технологию обучения.

Опираясь на научные достижения исследователей [9], считаем, что наиболее эффективной технологией формирования ГК является технология интегрированного управления операционным и мотивационным компонентами учебно-познавательной деятельности соискателей. Очень важным моментом данной технологии является то, что учебный материал подается по принципу «педагогической грамматики» [9], которые требуют особой организации учебного (языкового) материала. Не секрет, что «грамматические проблемы» студентов, которые возникают во время речи, часто связаны не только и не столько с формами грамматических единиц, сколько с их значениями, а именно с неумением соотносить смысл будущего высказывания с грамматическими значениями иноязычных средств, его реализующих.

Системная работа, направленная на осмысление иноязычных грамматических конструкций, осуществляется в неязыковом вузе в течение всего времени изучения ИЯ, базируясь на принципе преемственности обучения, так как в вузе продолжается изучение того же ИЯ, который изучался в школе, тем не менее характер формирования ГК меняется. Так, на начальном этапе, в ходе первых занятий по профессионально-ориентированному ИЯ, является целесообразным как повторение и систематизация изученных студентами ранее грамматических правил, так и их коррекция. Опыт работы со студентами неязыковых специальностей показывает, что им нередко приходится заново изучать грамматику, так как академические группы как правило сформированы из студентов, обладающих различным уровнем грамматических знаний [1]. Подобная коррекция грамматических знаний потребует больших затрат времени, не предусмотренных учебной программой.

Студенту со сложившейся ГК будут присущи такие общеречевые умения и навыки, которые непосредственно касаются выявления грамматической компетенции, а именно:

- 1) выбирать синтаксические структуры, которые отвечают коммуникативным намерениям;
- 2) прогнозировать синтаксические схемы высказывания (обеспечивает нормальный темп и автоматизм в речи при конструировании целого предложения по первому слову или началу высказывания);
- 3) преодолеть внутренне языковую интерференцию;
- 4) связывать предложения в пределах надфразовых единств;
- 5) обобщать грамматические понятия;
- 6) владеть средствами выражения связей и отношений между фразами и лексемами высказывания, что отражает уровень усвоения грамматических средств ИЯ для выражения концептуальной и языковой картины мира;
- 7) автоматически «считывать» грамматические черты (в сочетании с умением осознанно применить знания отражают результаты основных тенденций грамматико-переводного и коммуникативного подходов к обучению языку).

Выводы. Наличие компонентов ГК является важным условием становления студента как специалиста. Для эффективного формирования ГК у студента неязыкового вуза при изучении английского языка важно ориентироваться на эффективное усвоение теоретических знаний, аспекты организации знаний в мышлении и памяти человека, применять методы и приемы развития познавательных способностей студентов. В общем, формирование речевых умений невозможно без овладения языковым грамматическим материалом.

Нами определено три этапа формирования грамматической компетенции: ориентировочно-подготовительный, стереотипно-ситуативный, вариабельно-ситуативный. Для эффективного усвоения ГК нужна рациональная система упражнений. Одновременно с формированием грамматических навыков учащиеся приобретают определенные знания, которые обеспечивают развитие грамматической осознанности.

Литература:

1. Белова, Е.Н. Условия формирования иноязычной грамматической компетенции студентов неязыковых вузов / Е.Н. Белова // Бизнес. Образование. Право. – 2020. – № 2 (51). – С. 418-424
2. Бободжанова, Л.К. Формирование иноязычной грамматической компетенции с учетом национально-культурных особенностей изучаемого языка в сфере профессионального общения: автореф. дисс. ... к. пед. н. СПб. – 2008. – 24 с.
3. Жукова, Н.А. Формирование иноязычной грамматической компетенции студентов неязыкового вуза / Н.А. Жукова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 3 (76). – С. 527-529
4. Карпова, Л.И. Формирование коммуникативной грамматической компетенции в неязыковом вузе (на материале английского языка): автореф. дисс. ... к. пед. н. Волгоград. – 2005. – 20 с.
5. Карпова, Л.И. Формирование коммуникативной грамматической компетенции студентов неязыковых вузов в рамках общеевропейских уровней владения языком / Л.И. Карпова // Коммуникативные аспекты современной лингвистики и лингводидактики: материалы Международной науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ. – 2010. – С. 525-528
6. Кафтайлова, Н.А. Сущностная характеристика грамматической компетенции как компонента межкультурной компетенции / Н.А. Кафтайлова // Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 1(44). – С. 109-113
7. Левченко, В.В. Стратегии формирования грамматической компетенции в профессионально ориентированном обучении иностранному языку бакалавров неязыкового вуза / В.В. Левченко, О.В. Мещерякова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 3 (28). – С. 83-88
8. Леденева, Е.М. Формирование иноязычной грамматической компетенции студентов вуза при помощи онлайн-сервиса Quizlet / Е.М. Леденева // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4(41). – С. 11-17
9. Нестерова, С.В. К проблеме обучения коммуникативной грамматике иностранного языка в вузе / С.В. Нестерова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2016. – № 2. – С. 128-138
10. Овчаренко, В.П. Формирование иноязычной грамматической компетенции студентов неязыкового вуза с позиций межкультурного подхода / В.П. Овчаренко, Л.В. Буренко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 9 (63). – Ч. 1. – С. 195-198

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);

студентка Тимофеева Ксения Олеговна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

студент Бобров Сергей Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОРГАНИЗАЦИЯ «ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ» С ПОМОЩЬЮ МООК

Аннотация. В статье обсуждаются особенности организации «перевернутого обучения» будущих учителей. Преимущества от использования модели «перевернутое обучение»: экономия времени на занятии; индивидуальный темп для каждого обучающегося при освоении теоретического материала; условия для использования на занятиях совместной деятельности, проектного метода. Рассмотрена возможность использования для «перевернутого обучения» массовых открытых онлайн-курсов. Рассмотрен МООК «Современные информационные технологии». Дисциплина ведется для будущих бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование» Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. МООК «Современные информационные технологии» размещен на портале открытого образования университета. Студенты в МООК изучают лекционный материал, проходят тесты, используют материалы для самостоятельной работы. Лабораторные работы проходят в аудитории с участием преподавателя-тьютора. За счет экономии времени на объяснение нового материала у преподавателя появляется возможность уделить больше внимания отработке практических навыков. При этом хорошие результаты могут достигаться через использование проектного метода.

Ключевые слова: «перевернутое обучение», цифровая образовательная среда, массовый открытый онлайн-курс, сквозные цифровые технологии, контент, цифровые инструменты.

Annotation. The article discusses the features of the organization of "flipped learning" of future teachers. Advantages of using the "flipped learning" model: saving time in class; individual tempo for each student in the development of theoretical material; conditions for use in the classroom of joint activities, the project method. The possibility of using massive open online courses for "flipped learning" is considered. The MOOC "Modern Information Technologies" was considered. Discipline is conducted for future bachelors of the direction of training "Pedagogical education" of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. MOOC "Modern information technologies" is placed on the university's open education portal. Students in MOOCs study lecture material, pass tests, use materials for independent work. Laboratory work takes place in the classroom with the participation of a teacher-tutor. By saving time on explaining new material, the teacher has the opportunity to pay more attention to developing practical skills. At the same time, good results can be achieved through the use of the design method.

Key words: «flipped learning», digital educational environment, massive open online course, end-to-end digital technologies, content, digital tools.

Введение. В 2022 году принята «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» [12]. Среди задач, поставленных в Концепции, названа задача подготовки будущих учителей к решению проблем цифровой трансформации образования. Поэтому перед педагогическим образованием стоят задачи опережающей подготовки будущих учителей к работе в условиях цифровых образовательных сред; включения в образовательные программы современных цифровых технологий.

Сегодняшнее обучение находится в непрерывном поиске лучших, наиболее эффективных методов преподавания, которые можно применять как при очном, так и при дистанционном обучении. Среди педагогических технологий исследователи выделяют: доцифровые педагогические технологии (например, проектный метод, технология «кейс-стади» и т.д.) и цифророжденные педагогические технологии (дистанционное обучение, перевернутый класс, мобильные технологии и т.д.) [1]. Использование инновационных методов обучения особенно важно для обучения будущих учителей, ведь они должны быть готовы к применению современных технологий в цифровой образовательной среде школы.

Одной из технологий смешанного обучения, которая начинает активно использоваться в вузах, является метод «перевернутого обучения». Его использованию посвящены статьи [2, 3, 7, 14]. Особый интерес для нашего исследования представляет опыт применения «перевернутого обучения» для обучения будущих учителей информатики [4]. При «перевернутом обучении» изучение теоретического материала осуществляется студентами самостоятельно путем работы с онлайн-ресурсами, а во время аудиторных занятий обсуждаются с преподавателем наиболее важные и сложные вопросы, выполняются практические задания.

Перед преподавателем, принявшим решение использовать модель «перевернутого обучения», встают две проблемы: как представить контент для внеаудиторной работы студента дома и как организовать занятие в аудитории. Задача грамотного использования различных цифровых инструментов, отбора и структурирования материала для предоставления обучающимся в рамках рассматриваемой модели при обучении будущих учителей информатики видится нам важной научно-практической задачей. Эта актуальность обуславливается еще и тем, что, используя модель «перевернутого» обучения преподаватель демонстрирует пример, который будущие учителя смогут транслировать в свою будущую профессиональную деятельность.

Изложение основного материала статьи. С 2022 г. во всех педагогических вузах России введено Ядро высшего педагогического образования. Один из модулей Ядра – коммуникативно-цифровой. В его состав включены Речевые практики, Иностранный язык, Технологии цифрового образования, учебная практика. В Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина, учитывая задачи цифровой трансформации образования, принято решение усилить данный модуль дисциплиной «Современные информационные технологии». Тем не менее количество аудиторных часов, отведенных на освоение цифровых технологий, достаточно ограничено. Данный факт позволил нам сформулировать проблему исследования: как использовать возможности модели «перевернутого обучения» при подготовке будущих учителей для достижения требуемых образовательных результатов дисциплин коммуникативно-цифрового модуля Ядра высшего педагогического образования. Решение данной проблемы видится нам в возможности использования открытых online курсов.

Массовый открытый онлайн курс (МООК) – интерактивный курс, разделенный на последовательные блоки или этапы, к которому может присоединиться неограниченное число участников. Трудно переоценить роль МООК в непрерывном образовании. Преимущества, модели МООК, способы представления контента рассматриваются в статьях [5, 6, 10]. Участию преподавателей вуза в разработке МООК посвящена статья [11].

Авторы сходятся во мнении, что свою эффективность показали следующие варианты применения МООК: «МООК-поддержка дисциплины» – эта модель направлена на конкретную дисциплину; модель, применяющая смешанный тип обучения; «Исключительно МООК». Очевидно, что степень применения МООК у перечисленных моделей разная и требования к наполнению этих моделей элементами МООК сильно отличаются.

Для изучения дисциплины «Современные информационные технологии» выбран второй вариант применения МООК, причем, смешанное обучение предполагает, прежде всего, использование варианта «перевернутого класса».

Был проведен анализ МООК для освоения различных цифровых технологий, прежде всего сквозных цифровых технологий, на различных отечественных платформах. Анализировались МООК для курсов по информатике и информационным технологиям. Было выяснено, что разработчики чаще всего включают в онлайн курсы классические темы информатики, часто повторяя школьный курс информатики. Темы, связанные со сквозными цифровыми технологиями, практически отсутствуют.

В качестве платформы для создания МООК по дисциплине «Современные информационные технологии» использована LMS Moodle. По каждому из трех разделов разработано по 12-15 10-минутных видеороликов. Для самоконтроля освоения темы предлагаются контрольные вопросы и тесты.

Например, по теме «Информационные ресурсы Интернета» студентам предлагается два видеоролика, демонстрирующих возможности различных электронных библиотек, Интернет-словарей и энциклопедий, открытых систем электронного образования, образовательных сайтов, цифровых образовательных ресурсов. Затем предлагается список контрольных вопросов: «По каким признакам классифицируются информационные ресурсы?», «Какие информационные ресурсы относятся к национальным?», «Что такое электронная библиотека?», «Приведите примеры российских электронных библиотек», «Приведите примеры российских электронных словарей» и т.п.

В курсе также размещены материалы для самостоятельной работы обучающихся. Например, по теме «Информационные ресурсы Интернета» предлагается подобрать электронные учебники для дисциплин, изучаемых в текущем семестре, на образовательной платформе Юрайт, статьи в электронной библиотеке КиберЛенинка по использованию сквозных цифровых технологий, с помощью ресурса «Академик» (<https://dic.academic.ru>) найти определения указанных понятий, на сайтах открытого образования «Универсарий», «Лекториум», «Национальная платформа открытого образования» выбрать 1-2 курса для собственного самообразования. А в теме «Сервисы Веб 2.0» в рамках самостоятельной работы студентам предлагается построить облако слов по теме «Технологии Веб 2.0», создать инфографику «Основные научные достижения 20 века», ленту времени «История Интернета».

В МООК «Современные информационные технологии» размещено большое количество различных дополнительных материалов: записаны авторские скринкасты, объясняющие работу с различными Интернет-сервисами, приведены полезные ссылки, примеры использования цифровых инструментов.

Лабораторные работы проходят очно на базе технопарка универсальных педагогических компетенций НГПУ им. К. Минина. Опыт использования возможностей технопарка для освоения виртуальной и дополненной реальности описан в статье [9], искусственного интеллекта – в статье [13].

За счет экономии времени на объяснение нового материала у преподавателя появляется возможность уделить больше внимания отработке практических навыков. При этом хорошие результаты могут достигаться через использование проектного метода. Опыт использования метода проектов при обучении будущих учителей представлен в статьях [8, 15]. Например, в дисциплине «Современные информационные технологии» студенты выполняют проектное задание по созданию инфографики на тему «Безопасность в Интернете».

Итоговая оценка за курс выставляется на основе итогового тестирования в МООК и оценивания выполненных лабораторных работ, творческих и проектных заданий.

Сегодня авторы статьи работают над созданием МООК по дисциплине «Технологии цифрового образования», где применение «перевернутого обучения» может быть еще более эффективным, т.к. в данном курсе предусмотрена только треть часов на аудиторную работу. В этой дисциплине будущим учителям предстоит создание цифровых образовательных ресурсов для разных предметных областей, поэтому МООК необходимо наполнить большим количеством обучающих презентаций, видеоинструкций, ссылок на открытые уроки, мастер-классы по применению цифровых платформ, различных сервисов.

Выводы. В нынешних, постоянно изменяющихся условиях, когда очное обучение может быть заменено или совмещено с дистанционным, будущему учителю важно владеть методом, который даст возможность сохранить непрерывность и логическую последовательность в обучении. Поэтому применение метода «перевернутого класса» в обучении будущих учителей информатики подходит в полной мере.

Преимущества от использования модели «перевернутое обучение»: экономия времени на занятии; индивидуальный темп для каждого обучающегося при освоении теоретического материала; условия для использования в учебном процессе совместной деятельности, проектного метода.

Литература:

1. Блинов, В.И. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 72 с.
2. Воробьев, А.Е. Основы технологии «Перевернутого обучения» в вузах / А.Е. Воробьев, А.К. Мурзаева // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2018. – №1. – С. 18-30
3. Жерносок, А.К. Способы подготовки и проведения лекций при использовании технологии обучения «Перевернутый класс» / А.К. Жерносок // Сборник материалов Республиканской научно-практической конференции с международным участием. Витебск: Витебский государственный медицинский университет. – 2017. – С. 33-35
4. Заводчикова, Н.И. Использование модели организации обучения «Перевернутый класс» в курсе дисциплины «Методика обучения и воспитания в области информатики» / Н.И. Заводчикова, У.В. Плясунова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 1. – С. 139-146
5. Кожурина, А.В. Об опыте использования открытых онлайн-курсов в подготовке будущих учителей информатики / А.В. Кожурина // Электронный сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Сургут, Издательство: РИО БУ «Сургутский государственный педагогический университет». – 2021. – С. 52-53
6. Круподерова, Е.П. Представление контента при использовании дистанционных образовательных технологий / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 193-196

7. Круподерова, Е.П. Организация «перевернутого обучения» математике / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, И.А. Печенева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 229-232
8. Круподерова, К.Р. Использование сетевой проектной деятельности для реализации компетентностного подхода в обучении / К.Р. Круподерова, А.С. Румянцева // В мире научных открытий. – 2015. – № 7.1 (67). – С. 351-359
9. 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
10. Лебедева, Т.Н. Формирование цифровой культуры педагога средствами массовых открытых онлайн-курсов / Т.Н. Лебедева, О.Р. Шефер, С.В. Крайнева, Н.А. Белоусова, Е.Н. Эрентраут, Ю.А. Ахкамова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №3. – С. 6.
11. Прохорова, М.П. Участие преподавателей вуза в разработке открытых онлайн-курсов / М.П. Прохорова, О.И. Ваганова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – №5 (62). – С. 90-103
12. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». – URL: <https://clck.ru/32VmcE> (дата обращения: 20.02.2023).
13. Самерханова, Э.К. Технологии искусственного интеллекта: новые возможности в опережающей подготовке педагога / Э.К. Самерханова // 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
14. Федотова, О.Д. Альтернативная образовательная технология Flipped learning как реализация идеи радикального пересмотра организационных основ процесса обучения / О.Д. Федотова, Е.А. Николаева // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 1. – С. 52-58
15. Samerkhanova, E.K. Implementation of the competence approach with the help of network project activities / E.K. Samerkhanova, E.P. Krupoderova, K.R. Krupoderova, L.N. Bakhtiyarova, A.V. Ponachugin, T.I. Kanyanina // Opcion. – 2019. – Т. 35. – № Special Issue 19. – С. 565-590

Педагогика

УДК 378.18

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна

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

студентка Вертинская Анна Сергеевна

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

студентка Маркосян Мария Мартиросовна

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

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ЧЕРЕЗ СЕТЕВУЮ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Ключевой единицей цифровой экономики становится команда, способная эффективно решать проектные задачи. В ходе совместной сетевой проектной деятельности формируются проектно-сетевые сообщества обучающихся и педагогов. В сетевых проектах создаются условия для формирования у обучающихся навыков совместного решения проблем, умений распределять роли и брать на себя функции лидера, преодолевать конфликты. В статье рассмотрены возможности формирования навыков работы в команде и развития лидерских качеств студентов в рамках сетевой проектной деятельности. Проанализированы возможности различных цифровых инструментов и сервисов для организации совместной деятельности. Приведены примеры сетевых проектов студентов и преподавателей факультета информационных технологий Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. Продемонстрированы примеры совместных информационных продуктов проектов. Особенностью конструирования цифровых сред для сетевых проектов является подбор инструментария для осуществления координации проекта и организации линий коммуникации. Показаны инструменты для коммуникации в некоторых сетевых проектах. Названы другие примеры формирования проектно-сетевых сообществ студентов.

Ключевые слова: сетевая проектная деятельность, коммуникация, проектно-сетевое сообщество, сотрудничество, цифровые инструменты.

Annotation. The key unit of the digital economy is a team capable of effectively solving project problems. In the course of joint network project activities, project-network communities of students and teachers are formed. In network projects, conditions are created for the formation of students' skills of joint problem solving, the ability to distribute roles and take on the functions of a leader, and overcome conflicts. The article considers the possibilities of forming teamwork skills and developing leadership qualities of students in the framework of network project activities. The possibilities of various digital tools and services for organizing joint activities are analyzed. Examples of network projects of students and teachers of the Faculty of Information Technology of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University are given. Examples of joint information products of projects are shown. A feature of designing digital environments for network projects is the selection of tools for project coordination and organization of communication lines. The tools for communication in some network projects are shown. Other examples of the formation of project-network communities of students are named.

Key words: network project activity, communication, project-network community, collaboration, digital tools.

Введение. Сегодня названы ключевые компетенции цифровой экономики, такие как: коммуникация и кооперация в цифровой среде, саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мышление, управление информацией и данными, критическое мышление в цифровой среде [1]. Коммуникативная компетенция предполагает способность человека в цифровой среде использовать различные цифровые средства, позволяющие во взаимодействии с другими людьми достигать поставленных целей. Эта компетенция связана с универсальной компетенцией УК-3 «Командная работа и лидерство», одинаковой для всех направлений подготовки в бакалавриате.

Авторы дидактической концепции цифрового профессионального образования [1] подчеркивают, что ключевой единицей новой экономики становится уже не отдельный квалифицированный работник – «человек на своем месте», а

команда, способная эффективно решать задачи проектного или функционального характера. Формирование коммуникативной компетентности, навыков командной работы рассматривается в статьях [2, 6]. Созданию творческих пространств для совместной работы детско-взрослых партнерских объединений посвящена статья [3].

На сегодняшний день для развития коммуникативных навыков существует целый ряд различных способов и средств. Важная роль принадлежит проектной деятельности. Авторы статьи [9] приводят результаты экспериментальной работы по использованию проектного метода для развития коммуникативных навыков иностранных и русских студентов.

В работе над проектом обучающиеся учатся сотрудничать и сопереживать, развивают умения вести диалог и совместно решать проблемы, определять сильные и слабые стороны команды, преодолевать конфликты, распределять роли, брать на себя функции лидера.

Хорошие условия для развития коммуникативных навыков создаются в открытой цифровой образовательной среде в ходе сетевой проектной деятельности. Сегодня многие исследователи говорят о возможностях распределенного обучения в различных средах и пространствах, включая сетевое. В ходе совместной сетевой проектной деятельности формируются проектно-сетевые сообщества обучающихся и педагогов, в рамках которых складываются возможности взаимного обучения. Пример такого онлайн-сообщества научно-технической направленности представлен в статье [10].

Цель статьи – продемонстрировать возможности сетевой проектной деятельности в организации эффективной командной работы, в развитии коммуникативных навыков участников проектов, в организации взаимного обучения в рамках проектно-сетевых сообществ. Проанализируем возможности различных цифровых инструментов и сервисов. Приведем примеры сетевых проектов студентов и преподавателей факультета информационных технологий Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина.

Изложение основного материала статьи. Всевозрастающая роль образования способствует трансформации общества в обучающееся и объединению людей внутри него в сообщества, способствующие, «обучению на протяжении всей жизни – для всех», предоставляя возможность самореализации каждому [1]. Такие обучающиеся сообщества могут создаваться в ходе сетевой проектной деятельности. Сетевая проектная деятельность способствует реализации компетентностного подхода в обучении [4, 13], развитию ИКТ-компетентности студентов [5, 14], мотивации к освоению современных информационных технологий [8], и, конечно, формированию коммуникативных навыков обучающихся. Цифровые инструменты для совместной деятельности будущих учителей при организации проектной деятельности рассматриваются в монографии [7].

Каждому разработчику сетевого проекта приходится решать задачи выбора площадки для проведения проекта, создания сетевого портфолио; организации процедуры регистрации; размещения контента; организации общих сетевых мероприятий; организации совместной деятельности участников проекта; обеспечения взаимодействия координаторов и участников, коммуникации участников между собой; проведения постоянного мониторинга, прозрачности оценивания.

Все эти задачи можно решить с помощью инструментов и сервисов сети Интернет. Частично эти задачи стоят и перед разработчиками учебных проектов. Но особенно важно конструирование цифровых сред для сетевых проектов является подбор инструментария для осуществления координации проекта и организации линий коммуникации. В [12] автор предлагает использовать для коммуникации новостную ленту; консультационную линию; тематические форумы; рефлексивную линию, например, в виде блога или вики-страниц обсуждения.

Современная цифровая образовательная среда располагает такими инструментами коммуникации, как мессенджеры, форумы, платформы для видеоконференций и др. Для организации совместной деятельности следует использовать вики-среды, облачные хранилища, документы совместного редактирования, совместные онлайн-доски, интернет-сервисы визуализации (ментальные карты, ленты времени, инфографику), сервисы для управления проектами и др.

Приведем некоторые примеры авторских сетевых проектов, в рамках которых формировались, сетевые сообщества студентов, создавались хорошие условия для формирования коммуникативных навыков. Общероссийский Интернет-проект «Святой витязь земли русской», посвященный Александру Невскому, (<https://clck.ru/Gg3Si>) был проведен на портале Летописи.ру. Для координации проекта использовались новостная строка на вики-сайте, блог проекта, вики-страницы обсуждений команд. Для индивидуальной и совместной деятельности команд использовались совместные интерактивные газеты, online кластеры, ленты времени, Google-карты.

Интернет-проект «День российской информатики» (<https://clck.ru/ND8qC>) был проведен для студентов и школьников Приволжского федерального округа. Важным было то, что организаторами, членами жюри являлись студенты и преподаватели из разных вузов. Для индивидуальной и совместной деятельности команд использовались вики-сайт Летописи.ру, online ментальные карты, ленты времени, инфографика, online презентации, виртуальные доски.

Также можно привести примеры сетевых проектов для школьников Нижегородской области, которые разрабатывали студенты и преподаватели Мининского университета: «Выходи в Интернет» (<https://clck.ru/GTNio>) и «В Нижний Новгород – это значит домой!» (<https://clck.ru/Tht75>).

Примеры некоторых информационных продуктов, разработанных участниками сетевых проектов, где особенно интересно была организована коллективная деятельность:

- совместная online презентация, посвященная дню космонавтики, которую создавали участники проекта «Выходи в Интернет» (<https://clck.ru/JziCb>). Один слайд – инфографика одной команды;
- совместная интерактивная газета «Патриоты земли русской» (<https://clck.ru/33c7Qw>) из проекта «Святой витязь земли русской»;
- коллективная Google-карта (<https://clck.ru/33c7ca>), где участники проекта «В Нижний Новгород – это значит домой!» отмечали наиболее интересные им достопримечательности города.

Сегодня авторы статьи разрабатывают сетевой проект для студентов младших курсов педагогических направлений Мининского университета «Искусство быть учителем», который будет посвящен Году педагога и наставника и 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского. Целью проекта, с одной стороны, является углубление педагогических знаний обучающихся, повышение интереса к педагогике как науке и искусству, а, с другой стороны, получение навыков совместной деятельности в рамках формирующихся проектно-сетевых сообществ, развитие коммуникативных компетенций. Команда разработчиков – преподаватели и студенты старших курсов бакалавриата, магистранты.

Проект размещается на вики-сайте Мининского университета (<https://wiki.mininuniver.ru>). Название первого этапа – «Пройдись по тихим школьным этажам». Для участия в проекте каждой команде необходимо создать страницу команды в проекте, представив название, девиз, эмблему, сделав гиперссылки на страницы участников. Совместная деятельность на этом этапе заключается в создании коллективной Яндекс-презентации, где у каждого участника проекта один слайд с фотографией школы, где он учился и синквейн, посвященный учителям этой школы.

На втором этапе участники получают пазл, собрав который узнают выдающегося педагога. Задача команды – создать ментальную карту, рассказывающую о вкладе ученого в педагогическую науку. Третий этап – создание совместной online

доски, на которой каждая команда размещает памятник педагогу, предварительно определив его по QR-коду с указанными координатами.

На четвертом этапе создаются реальные проектно-сетевые сообщества. Каждая команда делегирует одного участника в такое сообщество. Члены образовавшейся команды должны распределить роли при подготовке мини-исследования «Педагог в цифровую эпоху». Команда оформляет отчет в виде вики-страницы, где показывает, как сегодня меняется роль учителя. При этом должны быть приведены примеры использования цифровых технологий в преподавании предметов каждого из участников, представлены созданные участниками совместные цифровые ресурсы. На пятом этапе с помощью инфографики команды представляют книги, фильмы, спектакли, музыкальные произведения, посвященные учителям.

В названии последнего этапа слова из стихотворения Р. Рождественского «Учитель – профессия дальнего действия, главная на Земле!». Данный этап не оценивается. На совместной online газете участники проекта размещают собственные стихи о своей будущей профессии.

Выводы. Цифровые технологии привели к появлению новых форм деятельности, обусловили развитие новых компетенций, представляющих собой способность использовать результаты и умения сетевых партнеров и готовность делиться с ними своими собственными результатами и умениями. В ходе сетевой проектной деятельности создаются условия для формирования личностных качеств лидера и членов команды: ответственности, решительности, коммуникативности и др.

Приведены примеры сетевых проектов студентов и преподавателей факультета информационных технологий Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. Также примерами формирования проектно-сетевых сообществ студентов, в которых развиваются коммуникативные навыки обучающихся, являются: проектирование веб-квестов для школьников; коллективная вики-энциклопедия российской информатики, которую студенты создали на вики-сайте университета; различные сетевые круглые столы, мастер-классы, дистанционные олимпиады и т.п.

Литература:

1. Блинов, В.И. Цифровая дидактика профессионального образования и обучения (ключевые тезисы) / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 3. – С. 3-8
2. Гаджиева, П.Д. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя как педагогическая проблема / П.Д. Гаджиева, Р.В. Раджабова // МНКО. – 2018. – №6 (73). – С. 260-261
3. Игнатьева, Г.А. Педагогическая инженерия: методологический абрис проекта Мининского университета / Г.А. Игнатьева, Э.К. Самерханова, В.В. Сдобняков, О.В. Тулупова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №2. – С. 8.
4. Круподерова, Е.П. Реализация компетентностной модели выпускника вуза через сетевую проектную деятельность студентов в условиях информационной образовательной среды / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 6. – С. 22-26
5. Круподерова, Е.П. Использование социальных сервисов для формирования ИКТ-компетентности студентов / Е.П. Круподерова, В.П. Короповская // Наука и школа. – 2010. – № 4. – С. 19-21
6. Круподерова, Е.П. Командообразование в условиях сетевой проектной деятельности студентов / Е.П. Круподерова, К.Р., Круподерова, А.А. Щербакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 203-206
7. Круподерова, К.Р. Формирование универсальных компетенций будущих педагогов средствами сетевой проектной деятельности: монография / К.Р. Круподерова. – Н. Новгород: Мининский университет, 2021. – 106 с.
8. Круподерова, К.Р. Использование сетевых сервисов для мотивации обучающихся к изучению информационных технологий / К.Р. Круподерова, Т.И. Калинин // В мире научных открытий. – 2015. – № 9-2 (69). – С. 596-601
9. Неделяева, А.В. Развитие коммуникативных навыков при использовании метода проектной деятельности в обучении студентов / А.В. Неделяева, Т.В. Маясова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №67-3. – С. 118-121
10. Пономарева, Ю.С. Структурная модель образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся научно-технической направленности / Ю.С. Пономарева, А.Н. Сергеев // Известия ВГПУ. – 2021. – №6 (159). – С. 146-149
11. Приказ министерства экономического развития РФ от 24 января 2020 г. № 41 «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации». – URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minekonomrazvitiya-Rossii-ot-24.01.2020-N-41> (дата обращения: 21.02.2023).
12. Степанова, С.Ю. Образовательные коммуникации в интернет-проекте / С.Ю. Степанова // В сборнике: Преподавание информатики и информационных технологий в условиях развития информационного общества. Сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Мининский университет. – 2017. – С. 23-26
13. Samerkhanova, E.K. Implementation of the competence approach with the help of network project activities / E.K. Samerkhanova, E.P. Krupoderova, K.R. Krupoderova, L.N. Bakhtiyarova, A.V. Ponachugin, T.I. Kanyanina // Opcion, 2019. – Т. 35. – № Special Issue 19. – С. 591-616
14. Samerkhanova, H.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. №7S. – С. 1381.

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);

старший преподаватель Круподёрова Климентина Руслановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Актуальность подготовки бакалавров педагогического образования к организации проектной деятельности продиктована современным социальным заказом системы педагогического образования и отражена в ФГОС ВО и профессиональном стандарте педагога. Сегодня происходит цифровая трансформация образования, которая требует создания специально организованной цифровой среды в каждой образовательной организации. Формирование готовности будущих учителей к организации проектной деятельности школьников в цифровой образовательной среде рассматривается авторами как важная научно-практическая задача. Проектная деятельность будущих учителей с применением современных цифровых инструментов может быть организована как через проведение учебных проектов в рамках дисциплин, так и через внеаудиторную проектную деятельность. Выполняя различные проектные задания с использованием цифровых инструментов, будущие учителя смогут затем применить аналогичные инструменты и в проектной деятельности со школьниками. В Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина студенты готовятся к проектной деятельности в рамках дисциплины «Организация проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся с ИКТ». Приведены примеры проектов, разработанных студентами, показывающие дидактические возможности различных цифровых инструментов. Также в статье рассмотрены возможности совместного обучения будущих учителей в ходе сетевой проектной деятельности. При этом формируются проектно-сетевые сообщества студентов. Совместная деятельность будущих учителей в рамках проектно-сетевых сообществ готовит их к работе в условиях цифровых образовательных сред школ, к организации деятельности школьников в открытой образовательной среде.

Ключевые слова: проектная деятельность, цифровая образовательная среда, цифровые инструменты, сквозные цифровые технологии.

Annotation. The relevance of preparing bachelors of pedagogical education for the organization of project activities is dictated by the modern social order of the system of pedagogical education and is reflected in the Federal State Educational Standard of Higher Education and the professional standard of a teacher. Today, a digital transformation of education is taking place, which requires the creation of a specially organized digital environment in each educational organization. The formation of the readiness of future teachers to organize the project activities of schoolchildren in a digital educational environment is considered by the authors as an important scientific and practical task. Project activities of future teachers using modern digital tools can be organized both through the implementation of educational projects within the disciplines, and through extracurricular project activities. By completing various project tasks using digital tools, future teachers will be able to then apply similar tools in project activities with schoolchildren. Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, students prepare for project activities within the discipline "Organization of project and educational and research activities of students with ICT." Examples of projects developed by students are given, showing the didactic capabilities of various digital tools. The article also considers the possibilities of joint training of future teachers in the course of network project activities. At the same time, project-network communities of students are formed. The joint activity of future teachers within the framework of project-network communities prepares them to work in the digital educational environments of schools, to organize the activities of schoolchildren in an open educational environment.

Key words: project activity, digital educational environment, digital tools, end-to-end digital technologies.

Введение. Сегодня происходит цифровая трансформация образования, которая требует создания специально организованной цифровой среды в каждой образовательной организации. В цифровой образовательной среде педагогического вуза должны быть созданы условия для профессионального становления студентов, подготовки будущих учителей к работе в условиях цифровой трансформации школы. При этом важным является не только освоение будущими бакалаврами педагогического образования различных цифровых инструментов и ресурсов, которые они смогут использовать для построения своих будущих предметных ЦОС, но и подготовка к применению педагогических технологий, наиболее востребованных в условиях цифровой трансформации. Авторы дидактической концепции цифрового профессионального образования [1] называют базовый минимум педагогических технологий, необходимый для построения цифрового образовательного процесса: технологии сетевой коммуникации, дистанционного обучения, смешанного обучения, организации проектной деятельности обучающихся.

Особую важность использование в обучении проектного метода имеет для будущих педагогов. Актуальность подготовки бакалавров педагогического образования к организации проектной деятельности продиктована современным социальным заказом системы педагогического образования и отражена в ФГОС ВО по направлениям подготовки «Педагогическое образование», в соответствии с которым одним из типов задач профессиональной деятельности бакалавров является проектный. Требования к использованию современных образовательных технологий указаны в профессиональном стандарте педагога.

Изучение теоретических основ проектной деятельности осуществляется в рамках психолого-педагогических дисциплин. Уверены, что организация подготовки будущих учителей к организации проектной деятельности в условиях цифровых образовательных сред школ требует отдельного внимания.

Цель статьи – рассмотреть особенности подготовки будущих бакалавров педагогического образования к организации проектной деятельности обучающихся в цифровой среде.

Изложение основного материала статьи. Организация проектной деятельности будущих педагогов обсуждается в ряде публикаций. Авторы подчеркивают, что владение проектной деятельностью становится необходимым элементом структуры профессиональной подготовки будущего педагога [5, 10]. Статьи [6, 14] посвящены возможностям реализации компетентностного подхода в педагогическом вузе с помощью сетевой проектной деятельности. Возможности цифровой образовательной среды для вовлечения студентов в проектную деятельность рассмотрены в статьях [9, 10].

В монографии [8] обосновано использование различных Интернет-сервисов на каждом из этапов проектной деятельности: организационно-подготовительном, поисково-исследовательском, проектировочном, презентационном,

рефлексивном. Проектная деятельность будущих бакалавров педагогического образования с применением современных цифровых инструментов может быть организована как через проведение учебных проектов в рамках дисциплин, так и через внеаудиторную проектную деятельность. Выполняя различные проектные задания с использованием цифровых инструментов, будущие учителя смогут затем применить аналогичные инструменты и в проектной деятельности со школьниками.

Например, студенты выполняют задания с использованием сервиса совместного редактирования гипертекста вики. Образовательные возможности вики рассматриваются в статье [4]. Обучающиеся Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина используют вики для размещения портфолио проекта, разработанного в рамках дисциплины «Организация проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся с ИКТ». Студенты выбирают в качестве темы проекта темы из своей предметной области.

Вики-портфолио учебного проекта, разрабатываемого студентами, включает аннотацию проекта; вопросы, направляющие проект (основополагающий, проблемные, учебные); визитную карточку проекта; план проведения проекта; буклет о преимуществах проектного метода; вводную презентацию для мотивации обучающихся; примеры продуктов проектной деятельности от имени учеников; оценочные инструменты; различные дидактические материалы (обучающие инструкции по цифровым инструментам, алгоритмы работы, списки полезных ресурсов, шаблоны документов и т.п.). При этом перед студентами ставится задача подбора адекватных цифровых инструментов.

Приведем примеры проектов, разрабатываемых студентами в рамках рассматриваемой дисциплины, представим используемые цифровые инструменты.

– Проект «Исследуем математические основы информатики» для 8 класса (<https://goo.su/pUXu>). Использован сервис построения онлайн ментальных карт для представления плана проекта, онлайн анкеты для входной диагностики и итогового теста, совместная презентация учеников с решениями логических задач, онлайн интерактивная доска с методами решения логических задач.

– Проект «Связанные одной сетью» для 9 класса (<https://goo.su/tWuI>). Использованы ментальная карта для представления плана оценивания, онлайн анкеты для индивидуальных дневников участников проекта, видео-инструкция по работе с сервисом построения ментальных карт, лента времени «История Интернета».

– Проект «Моделирование как метод познания» для 9 класса (<https://goo.su/7TvHIn>). Исследование учеников посвящено поиску ответа на вопрос «Каким образом компьютерное моделирование может использоваться в физике, как оно помогает в решении физических задач?». Использованы цифровые инструменты: онлайн кластер «Классификация моделей»; презентация «Сервисы Веб 2.0 в обучении физике», созданная с помощью сервиса <https://prezi.com>; сервис <https://phet.colorado.edu> для выполнения моделирования действия закона Фарадея и правила Ленца.

Данные проекты направлены на формирование у школьников таких универсальных учебных действий, как умения работы с информацией, базовых логических и исследовательских умений, навыков командной работы, умений самоорганизации и самоконтроля.

Важным является формирование умений будущих учителей в создании оценочных средств для разрабатываемых проектов. Обучающиеся учатся применять различные стратегии формирующего и итогового оценивания. Для этого они разрабатывают планы оценивания. Пример плана оценивания из проекта «Исследуем математические основы информатики» (<https://clck.ru/33ESJ6>).

Сегодня в цифровой образовательной среде начинают использоваться сквозные цифровые технологии (СЦТ), такие как искусственный интеллект (ИИ), виртуальная и дополненная реальность (VR/AR), большие данные, робототехника и др. Образовательные возможности технологии ИИ обсуждаются в статье [11], VR/AR технологии – в статье [3]. Студенты Мининского университета знакомятся с этими технологиям в дисциплинах «Современные информационные технологии», «Технологии цифрового образования», «Введение в искусственный интеллект», «VR/AR разработка». При этом рассматриваются и вопросы организации проектной деятельности с использованием данных СЦТ. Например, технологии виртуальной и дополненной реальности школьники осваивают в детских центрах ИТ-творчества «IT-cube», детских технопарках «Кванториум», других центрах дополнительного образования детей в области ИТ, в рамках профориентационных проб в проекте «Билет в будущее». Оборудование для разработки виртуальной и дополненной реальности получают все школы-участницы проекта «Точки роста». Задачи развития движения WorldSkills в России также предполагают освоение технологий VR/AR. И будущие учителя, прежде всего учителя, информатики должны быть готовы разрабатывать со школьниками приложения виртуальной и дополненной реальности, используя возможности индивидуальной и групповой проектной деятельности.

Примеры тем проектов для школьной дисциплины «Информатика»: «Разработка VR-квеста», «Создание виртуального музея», «Разработка виртуальных тренажеров», «Программирование взаимодействия объектов дополненной реальности», «Обучающие мобильные AR-приложения», «Возможности использования QR-кодов для дополненной реальности».

Примером студенческого проекта по применению VR/AR технологии является проект для учеников 7 класса «Моделируем виртуальную реальность» (<https://goo.su/OaRti>). В исследовании обучающихся (<https://clck.ru/33aNwk>) построена лента времени «История AR технологии» (<https://clck.ru/334S4t>), подготовлена Яндекс-презентация «Сферы применения дополненной реальности» (<https://disk.yandex.ru/i/wAdSIRXQLRVIPQ>), на совместной онлайн доске <https://miro.com> представлены профессии в области VR/AR. В программе EV Toolbox разработано приложение, которое позволяет увидеть 3D-визуализацию чертежа будущего изделия.

Оценивание учебного проекта, разрабатываемого будущими учителями в дисциплине «Организация проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся с ИКТ», осуществляется по нескольким критериям.

При оценивании продукта проектной деятельности учитываются: формулировка цели и гипотезы исследования, организация поиска ответа на проблемный вопрос, представление результатов в логической последовательности, используемые методы исследования, оформление списка полезных ресурсов, творческий подход к оформлению вики-статьи, грамотный выбор цифровых инструментов, формулировка выводов. При оценке плана оценивания учитываются: наличие плана оценивания, грамотное применение технологий формирующего и итогового оценивания, привлечение учеников к процедуре оценивания. Также учитывается защита проекта.

Использование критериального подхода в оценивании результатов проектной деятельности обсуждается в статьях [2, 7]. Инновационный подход в организации оценивания заключается в организации процедур оценивания навыков XXI века, таких как способность к критическому мышлению, решению задач разного уровня сложности и командной работе на основе сотрудничества [13].

Кроме разработки собственного проекта в рамках дисциплины «Организация проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся с ИКТ» студенты анализируют различные Интернет-проекты учителей. Они используют стратегию 3-2-1: три наиболее ярких момента в проекте, два вопроса разработчикам проекта, одно предложение. Пример выполнения задания: <https://clck.ru/YfnHN>. Использован сервис <https://padlet.com>.

Некоторые студенты реализуют разработанные учебные проекты в ходе педагогической практики; выбирают организацию проектной деятельности в рамках предметных цифровых сред в качестве тем курсовых проектов по «Методике преподавания информатики»; выбирают темы, связанные с организацией проектной деятельности для выпускных квалификационных работ.

В последнее время при повышении квалификации педагогических работников достаточно активно применяется модель «горизонтального обучения» – система P2P (англ. peer-to-peer – «равный равному»), когда обучение осуществляется внутри профессиональных сообществ [12]. Считаем, что модель «горизонтального обучения» может быть эффективной и для сообществ будущих учителей. Отличные возможности для такого обучения складываются в ходе совместной сетевой проектной деятельности, в рамках которой могут формироваться проектно-сетевые сообщества студентов.

Примеры такой сетевой проектной деятельности, когда студенты Мининского университета совместно с преподавателями разрабатывали в рамках внеаудиторной деятельности проекты для школьников Нижегородской области: «Выходи в Интернет» (<https://goo.su/Aarv6YU>) и «В Нижний Новгород – это значит домой!» (<https://goo.su/6hWU7B>). Совместная деятельность будущих учителей в рамках проектно-сетевых сообществ готовит их к работе в условиях цифровых образовательных сред школ, к организации деятельности школьников в открытой образовательной среде, к совместной деятельности внутри сообществ учителей.

Выводы. Актуальность использования проектной деятельности в современной школе объясняется адаптируемостью метода ко времени и его вызовам. Эффективность процесса формирования готовности будущих учителей к организации проектной деятельности школьников в цифровой образовательной среде возможна при глубоком изучении сути метода проектов, освоения различных цифровых инструментов для его применения в условиях цифровой среды, с одной стороны, и практической работы по разработке проектов в рамках учебных дисциплин и внеаудиторной работы, с другой стороны.

Литература:

1. Блинов, В.И. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 72 с.
2. Брыксина, О.Ф. Оценивание результатов проектной деятельности учащихся / О.Ф. Брыксина, Е.П. Круподерова // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 1(21). – С. 223-228
3. Иванова, А.В. Технологии виртуальной и дополненной реальности: возможности и препятствия применения / А.В. Иванова // СРРМ. – 2018. – №3 (108). – С. 88-107
4. Круподерова, Е.П. Освоение учителями информатики технологии вики / Е.П. Круподерова, В.П. Короповская // Информатика и образование. – 2008. – № 10. – С. 50-52
5. Круподерова, Е.П. Организация проектной деятельности с помощью современных сетевых технологий / Е.П. Круподерова // Информатика и образование. – 2012. – № 1 (230). – С. 50-52
6. Круподерова, К.Р. Использование сетевой проектной деятельности для реализации компетентного подхода в обучении / К.Р. Круподерова, А.С. Румянцев // В мире научных открытий. – 2015. – № 7.1 (67). – С. 351-359
7. Круподерова, К.Р. Критериальный подход к оцениванию результатов проектной деятельности студентов / К.Р. Круподерова // В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции кафедры прикладной информатики и информационных технологий в образовании. – Нижний Новгород: НГПУ, 2015. – С. 107-110
8. Круподерова, К.Р. Формирование универсальных компетенций будущих педагогов средствами сетевой проектной деятельности: монография / К.Р. Круподерова. – Н. Новгород: Мининский университет, 2021. – 106 с.
9. Самарханова, Э.К. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к проектной деятельности в условиях цифровизации образования / Э.К. Самарханова, З.У. Имжарова // Вестник Мининского университета. – 2018. Т. 6. – № 2. – С. 2.
10. Сахарчук, Н.Ю. Подготовка будущих учителей к организации проектной деятельности школьников / Н.Ю. Сахарчук, Е.А. Кагакина, С.Л. Лесникова, Н.А. Русакова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 45-2. – С. 69-76
11. Степанова, Э.В. Искусственный интеллект в высшем образовании / Э.В. Степанова // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития. Материалы международной научно-практической конференции. Красноярск, 2021. – Издательство Красноярский государственный аграрный университет. – С. 153-155
12. Тулупова, О.В. Горизонтальное обучение как формат непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов / О.В. Тулупова, А.В. Шакурова // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – №1. – С. 49-57
13. Фролова, С.В. Концептуальные основы создания цифровой платформы независимой оценки образовательных результатов будущих педагогов / С.В. Фролова, Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 4. – С. 6.
14. Samerkhanova, E.K. Implementation of the competence approach with the help of network project activities / E.K. Samerkhanova, E.P. Krupoderova, K.R. Krupoderova, L.N. Bakhtiyarova, A.V. Ponachugin, T.I. Kanyanina // Opcion. – 2019. – Т. 35. – № Special Issue 19. – С. 565-590
15. Samerkhanova, H.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. №7S. – С. 1381.

УДК 372. 811.1

кандидат педагогических наук, доцент Крылова Алла Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Лаптева Елена Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Айтуганова Жанна Илевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань)

ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Статья посвящена изучению потенциала дисциплины «Иностранный язык» в патриотическом воспитании студентов вуза в современных условиях, рассматривая данную часть молодежи как наиболее социально активную, но, в то же время, наиболее подверженную влиянию различных факторов, таких как социальные сети и тематические онлайн сообщества. Проведен анализ особенностей и возможностей данной дисциплины, а также педагогических условий для реализации её содержания с целью формирования патриотических чувств молодого поколения. Сделан акцент на важности использования межпредметного характера дисциплины «Иностранный язык» в данном процессе. Приведены примеры форм и методов аудиторной и внеаудиторной работы, положительно зарекомендовавших себя в процессе обучения иностранному языку и позволяющих говорить о положительных тенденциях в восприятии и осознании студентами себя как части большой страны через описание повседневных и исторических событий, мест, людей с использованием иноязычной лексико-грамматической базы. Подчеркнута важность систематичности такой работы, а также личности самого педагога и его гражданской позиции в успешной реализации данного процесса.

Ключевые слова: патриотическое воспитание в вузе, гражданско-патриотическое воспитание, патриотическое воспитание студентов, средства иностранного языка, педагогические условия, потенциал иностранного языка, личность педагога.

Annotation. The article is devoted to the study of the potential of a Foreign Language discipline in patriotic education of university students in modern conditions, considering them as the most socially active part of young people, but at the same time mostly affected by various factors such as social networks and interest online groups. It also analyses the features and possibilities of the Foreign Language discipline, as well as pedagogical conditions for implementation of its content in order to form the patriotic feelings of the young generation. The article emphasizes the importance of using cross-disciplinary character of the subject in this process. In addition, it provides the examples of forms and methods used both in foreign language classes and in extracurricular work that have proven themselves and allow us to talk about positive trends in students' perception of themselves as a part of a big country through the description of everyday and historical events, places and people on a foreign language base. It also emphasizes the importance of regularity of such work as well as teacher's personality and his/her civil position for the successful guidance of this process.

Key words: patriotic education at university, civil and patriotic education, patriotic education of students, foreign language means, pedagogical conditions, potential of Foreign Language, teacher's personality.

Введение. Как известно из истории, студенческая молодежь всегда была и остается наиболее активным и интеллектуальным социальным слоем нашего общества, являясь важной движущей силой многих общественных процессов и событий. Достаточно вспомнить студенческие кружки начала двадцатого века или большие комсомольские стройки советского периода истории нашей страны. На современном этапе – это и возродившиеся студенческие строительные отряды, и крупные волонтерские студенческие организации, оказывающие помощь как в проведении масштабных мероприятий, так и в оказании гуманитарной помощи нуждающимся в ней. Но, в то же время, мы стали свидетелями того, как в непростой для страны период достаточно большая часть нашей интеллектуальной молодежи, бывших выпускников вузов, предпочла покинуть страну, зачастую без видимых для себя перспектив. Данное явление стало, прежде всего, следствием некоторого ослабления воспитательной составляющей в образовании, в целом, и в студенческой среде, в частности, за последний 30-летний период развития нашего общества. В силу возраста и недостаточного уровня сформированности критического и исторического мышления современная студенческая молодежь оказалась наиболее подверженной внешнему воздействию посредством социальных сетей и тематических сообществ, становясь инструментом для реализации нежелательных для всего общества процессов. Поэтому сегодня, в условиях откровенного противостояния нравственных ориентиров, становится крайне важным уделять особое внимание именно этому контингенту молодежи, формированию их гражданской позиции и их патриотическому воспитанию. Для достижения поставленных задач необходимо всестороннее изучение и воплощение в жизнь как опыта, так и лучших педагогических практик патриотического воспитания.

Основной целью данного исследования стал анализ возможностей и потенциала дисциплины «Иностранный язык» в патриотическом воспитании студенческой молодежи, определение педагогических условий, а также форм и методов обучения иностранному языку студентов в вузе, направленных на формирование базовых нравственных ценностей, чувства гордости и ответственности за свою страну, свою семью. Исследование основывалось на анализе опыта работы преподавателей иностранного языка со студентами первых и вторых курсов технического вуза.

Изложение основного материала статьи. С 1 января 2021 года в России стартовала реализация федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» в рамках национального проекта «Образование», направленного на обеспечение функционирования системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации, развитие воспитательной работы в образовательных организациях общего и профессионального образования. Одной из задач данного проекта является увеличение охвата молодежи мероприятиями патриотической направленности, а также повышение качества педагогического сопровождения указанной деятельности. Основная цель проекта – воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [6, 7].

Не секрет, что в предыдущие десятилетия преподаватели испытывали определенные трудности в реализации патриотического воспитания молодежи в условиях социального расслоения российского общества и отсутствия общепризнанных идеологических установок. Но существование основополагающих ценностей, таких как Родина, семья,

знания, труд, культура, мир, человек, всегда были и остаются основными ориентирами для патриотического воспитания подрастающего поколения. Именно патриотизм определен Президентом Российской Федерации В.В. Путиным как основа национальной идеи, консолидирующей наше общество, как важнейший ресурс мобилизации и развития российского государства.

Вопросы патриотического и нравственного воспитания всегда были в поле зрения российских педагогов, писателей, ученых. Им посвящены работы А.И. Герцена и А.Н. Радищева, Н.Г. Чернышевского и К.Д. Ушинского, В.С. Сухомлинского и А.С. Макаренко, и многих других. Все они отмечали важность воспитания в человеке любви к своему народу, родному языку, национальной культуре. Патриотическому воспитанию современных студентов посвящены работы Н.А. Богданова, Д.В. Ивановой, И.М. Клеменко, С.П. Куликова, где авторы определяют патриотизм как важнейшую характеристику человека, выражающуюся в его мировоззрении, нормах поведения и нравственных идеалах, а также формулируют необходимые педагогические условия для реализации данного процесса, развития успешно зарекомендовавших себя форм и методов работы по патриотическому воспитанию с учетом динамично меняющейся ситуации, а также возрастных особенностей граждан [1-5].

Среди организационно-педагогических условий гражданско-патриотического воспитания в вузе важными являются учет современных подходов, форм, методов и технологий для включения в систему воспитательной работы вуза; четкое планирование и координация деятельности всех структур образовательной организации; взаимодействие субъектов образовательной организации, их профессиональная подготовка и переподготовка; формирование на уровне учреждения временных творческих коллективов, проектных и аналитических групп, рабочих команд; мониторинг уровня гражданско-практической воспитанности студентов [2].

Однако, на наш взгляд, на первый план выступает личность самого педагога как важнейшего носителя такого поведения и деятельности, образцом в воспитании патриота и гражданина. Именно личный пример педагога во все времена являлся важным стимулом в развитии ценностных ориентаций, интересов, эстетических воззрений, мотивов выбора поведения, поскольку влияние педагога может «как стимулировать развитие этих качеств, так и тормозить важнейшие процессы жизнедеятельности, определяющие личную и профессиональную судьбу» [1, С. 46].

Формирование у студенческой молодежи социально значимых патриотических качеств и ценностных установок должно осуществляться на всех уровнях, затрагивая все сферы жизни молодых людей, включая не только их участие в различного рода молодежных движениях, акциях, инициативах, конкретных мероприятиях патриотической и военно-патриотической направленности, но и используя потенциал каждой из учебных дисциплин в вузе, как технических, показывая достижения отечественной науки, так и гуманитарных, в том числе и дисциплины «Иностранный язык», используя возможности аудиторной и внеаудиторной работы.

Прежде чем перейти к рассмотрению потенциала дисциплины «Иностранный язык» в данном аспекте воспитательной деятельности, необходимо определить её главную отличительную особенность, а именно, направленность на изучение языка и культуры другой страны. Являясь местом систематических встреч с другой культурой, занятия по иностранному языку призваны не только открывать для обучающихся с помощью языка новую культуру, но и научиться по-новому видеть свою собственную.

Однако, как показывает практика работы со студентами первого курса, им намного лучше знакомы, например, история и традиции английского праздника Хеллоуин (Halloween), чем история и даже существование праздника «День студента» (Students' Day) и его второе название Татьянин день (Tatyana's Day). Они лучше знают о разработках, например, Илона Маска, чем о достижениях отечественных учёных. Одним из основных мотивов изучения иностранного языка называется возможность уехать за границу для работы или учебы, а не возможность изучения международного опыта для использования во благо развития своей страны. Другими словами, просматривается недостаток воспитательной составляющей в рамках изучения данной дисциплины, излишняя и, часто, односторонняя увлеченность западными ценностными идеалами, недостаточное освещение положительных тенденций развития российского общества, науки, производства.

В то же время, важной отличительной особенностью дисциплины «Иностранный язык» является её ярко выраженный межпредметный характер, позволяющий использовать сведения из любых других наук, и, соответственно, возможность привлечь именно ту иноязычную информацию, которая будет наилучшим образом способствовать достижению целей патриотического воспитания, формированию чувства гордости за страну и её людей. Поэтому мы считаем важным обогащать содержательный аспект дисциплины за счет использования сведений о знаменательных датах отечественной истории, введения специальных творческих заданий по поиску и представлению информации о российских, национальных, профессиональных и студенческих праздниках, о родном городе или поселке, об инженерах и ученых, внесших значительный вклад в развитие страны, Результаты такой работы воплощаются в студенческих эссе или презентациях с помощью языковых средств изучаемого языка [4].

Предлагая студентам то или иное задание, в качестве примера можно привести описание исторического места или мемориала, например, парка Победы, мемориала воинам или улицы, названной в честь героя. Задавая наводящие вопросы, мы побуждаем студентов высказываться на знакомой иноязычной лексическо-грамматической базе о новых объектах, событиях, людях, относящихся к нашей стране и ее истории. Перед написанием эссе в качестве примеров приводим работы студентов прошлых лет, акцентируя внимание на важности, например, того или иного профессионального праздника именно для данной семьи, например, день учителя (Teachers' Day), день водителя (Driver's Day) или день ВДВ (The Day of Airborne Troops). Следуя традиционному плану устного высказывания на изучаемом языке, студенты открывают для себя новые возможности, при этом узнавая и формируя представления о своей стране. Таким образом, шаг за шагом, мы мотивируем студентов к межкультурному взаимодействию в полном, а не одностороннем объеме. И здесь важным является как систематичность такой работы, так и положительная оценка, одобрение и поддержка преподавателя. Патриотические чувства – это величина, которая трудно или совсем не поддается измерению. Мы можем судить о наличии таких чувств именно через отношение студентов к выполняемому заданию и описываемым событиям, действиям, людям.

Важным в патриотическом воспитании студентов в вузе, несомненно, является внеаудиторная работа, участие студентов в патриотических мероприятиях различного характера. В нашей практике мы проводим мероприятия, включающие пешеходные прогулки по городу с экскурсионным сопровождением на русском и английском языках «Discover Kazan» («Открой для себя Казань»), которые завершаются небольшой викториной (Quiz) на английском языке. Такие прогулки дают студентам возможность узнать малоизвестные факты об истории, событиях и людях города, где они живут или учатся, помогают установить исторические связи между событиями прошлого и настоящего, позволяют по-новому воспринимать те объекты архитектуры и строительства, на которые они ранее не обращали внимания. Знание истории родного края как ничто другое способствует формированию чувства уважения и гордости за его жителей, что и является одной из составляющих патриотизма.

Другим важным видом нашей работы по патриотическому воспитанию студентов является ежегодное проведение воспитательного мероприятия на английском языке “Immortal Regiment” («Бессмертный полк»), которое организуется и проводится нами с 2016 года и сегодня прочно вошло в календарь внутривузовских мероприятий. Основные этапы подготовки и проведения таких мероприятий, включающие как поисковую работу, так и языковую работу, были описаны нами ранее [4]. Народное движение, ставшее за последние годы своеобразным символом единения нации, находит отклик в рассказах студентов о своих прадедах, воевавших во время Великой Отечественной войны или работавших в тылу. Можно считать показательным тот факт, что за последние 7-8 лет значительно выросло количество первокурсников (по нашим наблюдениям до 90%), которые готовят выступление именно об одном из своих родственников, а не только о героях войны, чьи имена и истории достаточно известны. Это свидетельствует о существенном повышении интереса к истории своей семьи и её сопричастности к истории большой страны. Многие студенты впервые находят информацию о своих прадедах на рекомендованных сайтах, делают свои собственные открытия, интересуясь через судьбу родственников историческими событиями, битвами, в которых те принимали участие. Используя современную информационно-образовательную среду, мы сохраняем презентации студентов предыдущих лет в своем собственном виртуальном «Бессмертном полку», предоставляя возможность знакомиться с семейными историями других студентов и через их истории узнавать историю своей страны, без знания которой невозможно говорить о патриотическом воспитании. Важно сделать эту работу неформальной, проявить чуткость, интерес, оказать необходимую помощь. А это возможно только при условии наличия личной заинтересованности педагога в данном процессе, его личной жизненной позиции, его личного примера.

Выводы. Таким образом, несмотря на особенность дисциплины «Иностранный язык», выраженные в необходимости изучать язык и культуру другой страны, она имеет значительный потенциал для патриотического воспитания студентов в вузе за счет своего междисциплинарного характера, позволяющего использовать ту информацию на иностранном языке, которая способствует формированию необходимых качеств и отношения студентов к событиям и явлениям. При этом важными педагогическими условиями являются как систематичность такой работы, так и личность самого педагога - преподавателя иностранного языка, его гражданская позиция и, соответственно, видение необходимости полноценно использовать возможности данной дисциплины. Показателем успешности таких форм работы по патриотическому воспитанию является все большее количество студентов, добровольно присоединяющихся к различным волонтерским движениям, к движению «Бессмертный полк», к людям, помнящим и чтящим свою историю, что является неперенным условием развития страны и ее успешного продвижения вперед.

Литература:

1. Богданов, Н. А. Педагогические условия и потенциал патриотического воспитания студентов педагогического вуза / Н.А. Богданов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2011. – № 4. – С. 44-48. – EDN OORQHL.
2. Иванова, Д.В. Организационно-педагогические условия гражданско-патриотического воспитания студентов вуза / Д.В. Иванова, В.В. Константинова // Вестник Марийского государственного университета. – 2019. – Т. 13. – № 3(35). – С. 344-351. – DOI 10.30914/2072-6783-2019-13-3-344-351. – EDN AYNXNEK.
3. Клименко, И.М. Международный форум патриотов / И.М. Клименко // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 201-209. – EDN VEDXCL.
4. Крылова, А.С. Патриотическое воспитание студентов вуза средствами иностранного языка / А.С. Крылова, Е.Ю. Лаптева // Современные проблемы филологии, педагогики и методики преподавания языков: Сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции, Казань, 29 марта 2019 года. – Казань: Казанский государственный технический университет им. А.Н. Туполева, 2019. – С. 190-193. – EDN XZPGUL.
5. Куликов, С.П. Особенности патриотического воспитания студентов в отечественных вузах / С.П. Куликов, С.В. Новиков // Московский экономический журнал. – 2019. – № 11. – С. 87. – DOI 10.24411/2413-046X-2019-10164. – EDN MRVINT.
6. Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ "О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся". – 2020. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007310075?index=0&rangeSize=1> (дата обращения 30.01.2023).
7. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». – 2021. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (дата обращения 30.01.2023).

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Куваева Марина Михайловна

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологии» (г. Уфа);

кандидат педагогических наук, доцент Мусин Шагит Ришатович

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологии» (г. Уфа);

кандидат педагогических наук, доцент Валеева Гузель Хусайновна

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уфимский университет науки и технологии» (г. Уфа)

ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОФИЛЮ «ТЕХНОЛОГИЯ. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей технологии и педагогов дополнительного образования по техническим направлениям в Сибайском институте (филиале) Уфимского университета науки и технологии. В статье кратко рассмотрены три основных условия организации инженерно-педагогической деятельности (дидактические, психолого-педагогические, организационно-методические), как производственно-технологической составляющей будущих бакалавров педагогического образования по профилю «Технология. Дополнительное образование». В работе описывается интеграция двух направлений инженерно-педагогической деятельности в процессе практико-ориентированной, интегрированной и непрерывной профессиональной подготовки будущих бакалавров.

Ключевые слова: технология, дополнительное образование, учитель технологии, педагог дополнительного образования, педагогическое образование, инженерно-педагогическая деятельность.

Annotation. The article is devoted to the problem of training future teachers of technology and teachers of additional education in technical areas at the Sibai Institute (branch) Ufa University of Science and Technology. The article briefly discusses three main conditions for the organization of engineering and pedagogical activity (didactic, psychological and pedagogical, organizational and methodological), as a production and technological component of future bachelors of pedagogical education in the profile "Technology. Additional education". The paper describes the integration of two areas of engineering and pedagogical activity in the process of practice-oriented, integrated and continuous professional training of future bachelors.

Key words: technology, additional education, technology teacher, teacher of additional education, pedagogical education, engineering and pedagogical activity.

Введение. В настоящее время в образовательной практике наблюдается высокая востребованность в педагогах, способных в равной степени квалифицированно решать психолого-педагогические и технико-технологические задачи, проецировать инженерные знания в учебно-воспитательном процессе при помощи инновационных педагогических технологий.

В связи с этим, очевидна необходимость и важность теоретической и практической подготовки будущего педагога, профессиональная составляющая которого будет направлена на интеграцию инженерно-педагогической деятельности, как ведущей в системе профессионального образования по направлению подготовки с учетом соответствующего профиля.

В трудах известных педагогов (А.Ф. Ахматова, А.С. Лынды, У.Н. Нишаналиева, О.И. Гогиашвили, Е.В. Романова, В.Д. Симоненко, Д.А. Тхоржевского, Ю.Л. Хотунцева, Н.А. Шайденко, и др.) изучена образовательная деятельность высших заведений по подготовке учителей технологии на разных этапах становления [4].

Теоретические обоснования направленности личности на сферу труда и производства представлены в работах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др., содержание технологического образования рассмотрено в трудах А.М. Коберник, М.А. Корец, Л.В. Оршанского, В.К. Сидоренко и др. [3].

Как отмечают в своих работах Куваева М.М., Мусин Ш.Р. подготовка будущих учителей технологии в современных условиях требует разработки, соответствующих современным тенденциям развития экономики эффективных образовательных программ с использованием инновационных технологий обучения [6].

Инженерно-педагогическая деятельность является сложным интегральным образованием, включающим разнообразные виды деятельности. Многочисленные исследования деятельности учителя технологии и педагога дополнительного образования по техническим направлениям показали, что профессиональная подготовка бакалавров по двум профилям представляет собой интеграцию следующих основных направлений подготовки:

1. Психолого-педагогическое направление – деятельность, направленная на организацию обучения и воспитания обучающихся общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования детей и взрослых.

2. Инженерное направление – производственно-технологическая деятельность, направленная на разработку производственной-технической документации, обеспечение производственного процесса в учебных мастерских, обслуживание материально-технической базы лабораторий и кабинетов, овладение цифровыми технологиями, освоение новых технологических процессов и техники и т.д.

Решения задач в сфере подготовки бакалавров педагогического образования по профилю «Технология. Дополнительное образование», которые соответствуют требованиям сегодняшнего дня, непосредственно зависят от содержания и организации учебно-воспитательного процесса вуза, поскольку именно в процессе его системного течения происходит профессиональное становление личности будущего педагога.

Цель данного исследования – проанализировать теоретические и практические аспекты инженерно-педагогического образования на примере содержания и организации инженерно-педагогической деятельности в процессе профессиональной подготовки бакалавров педагогического направления по двум профилям подготовки «Технология. Дополнительное образование» и определить необходимые условия развития практико-ориентированной, интегрированной и непрерывной профессиональной подготовки будущих специалистов.

Изложение основного материала статьи. Период обучения в высшем учебном заведении является наиболее важным для будущих учителей технологии и педагогов дополнительного образования по техническим направлениям в плане происходящего в это время личностного роста, реального становления его как личности. Современная образовательная парадигма нацеливает высшие учебные заведения на развитие личностного, ценностного, культурологического потенциала студентов, где особое значение при этом приобретает учебно-исследовательская, творческая и инженерная деятельность.

Процесс организации инженерно-педагогической деятельности будущих бакалавров заключается в создании необходимых для нее условий практико-ориентированной, интегрированной и непрерывной профессиональной подготовки будущих специалистов. Нами были выявлены условия организации инженерно-педагогической деятельности студентов технологического факультета, которые созданы на базе действующей творческо-технологической лаборатории технологического факультета Сибайского института (филиал) Уфимского университета науки и технологии (далее СИ (филиал) УУНиТ).

Приведем примеры более значимых условий:

1. Дидактические условия – условия овладения общепрофессиональными, профессиональными и универсальными компетенциями, предусмотренные ФГОС ВО необходимые для грамотного выполнения учебно-творческих, проектных заданий на высоком художественном и техническом уровне. Дидактические условия подразумевают ориентированность содержания образования на применение творческой деятельности, путем дополнительного включения в содержание специальных дисциплин вопросов и тем, касающихся применения технического творчества в учебном процессе.

В работе преподавателей, ведущих подготовку учителей технологии и педагогов дополнительного образования, были рассмотрены актуальные проблемы развития творческой активности будущих бакалавров в процессе учебно-познавательной деятельности [2].

При обучении должны преобладать эффективные методы и средства, способствующие творческому и техническому подходу при выполнении учебных заданий: привлечение студентов к поисково-исследовательской работе, решению проблемных задач и предоставление им возможности экспериментирования. На технологическом факультете СИ (филиал) УУНиТ в процессе профессиональной подготовки применяют такие активные методы обучения как «методов проектов» и «мастер-класс». Кратко раскроем актуальность и значимость этих методов. Успешность проектной деятельности студентов – это основа их инженерно-педагогической деятельности, формирования у них способов самостоятельного решения профессионально-значимых задач. Сформированность готовности к проектной деятельности бакалавров профиля «Технология. Дополнительное образование» обеспечит успех будущей совместной деятельности педагога и обучающихся.

Педагогическая проблема организации практико-ориентированного обучения в условиях творческих мастерских вуза, решение которой позволяет накапливать студентами практические умения и навыки в проектной деятельности, приобрести опыт практической учебно-познавательной технической деятельности описана в работах Мусина Ш.Р. [7].

Сегодня в образовании востребованы специалисты, которые имеют опыт реализации успешных проектов разного характера и в скором будущем появятся новые профессии, например, специалист-педагог по проектам, основная деятельность которого будет заключаться в создании проектов, связанных с конкретными техническими, технологическими, экономическими, социальными, производственными и прочими разработками обучающихся.

Изучение методов решения творческо-конструкторских и технических задач, метода проекта, методики организации инженерно-педагогической деятельности рассматриваются в рамках следующих учебных дисциплин, например, «Основы творческо-конструкторской деятельности», «Практикум по техническому творчеству», «Основы проектной деятельности», «Техническое творчество», «Робототехника» «Конструирование и моделирование технических объектов» и т.д.

Мы согласны с мнением исследователей Н.Н. Беспаловой и О.В. Дорониной [1] Г.А. Ромицыной [8], Е.П. Шабалиной и Т.В. Вебер[10], А.Ю. Устюжиной [9] и др., которые считают, что мастер-класс – это современная, эффективная образовательная технология, которую необходимо применять в процессе профессиональной подготовке компетентных специалистов любой сферы. В процессе проведения мастер-класса осуществляется двухстороннее обсуждение рассматриваемого продукта, поиск творческого решения как со стороны участников мастер-класса, так и со стороны мастера - педагога, ведущего мастер-класс и непосредственное вовлечение в практическую деятельность всех участников процесса. Основные научные идеи мастер-классов отражают следующие подходы: деятельностный, личностно-ориентированный, исследовательский и рефлексивный.

2. Психолого-педагогические условия предполагают: направленность обучения на формирование творческой активности студентов; поддержание у студентов устойчивого интереса к предмету, путем создания благоприятной эмоциональной атмосферы на занятиях; использование здоровьесберегающих образовательных технологий [5]; применение информационно-коммуникационных технологий; осуществление педагогического воздействия на систему мотивационно-ценностных ориентаций студентов, путем разработки содержания обучения с учетом его направленности на инженерную деятельность.

3. Организационно-методические условия – сопровождение и методическая поддержка, обеспечение материально-технической базы способствующих обеспечению активизации инженерно-педагогической деятельности студентов. К организационно-методическим условиям, можно отнести: обеспечение бакалавров необходимыми методическими материалами; применение электронно-образовательной среды, осуществление педагогического руководства учебно-инженерной деятельности на занятиях; предоставление студентам возможности для проявления самостоятельности в процессе обучения для развития способности к самоорганизации своей деятельности; контроль за организацией и ходом инженерно-педагогической деятельности; прохождение учебной и производственной практики под руководством наставников. Несмотря на то, что наставничество имеет более чем вековую историю в нашей стране и представляет собой одну из старейших (традиционных) форм передачи знаний, сегодня в условиях профессиональной подготовки будущих учителей становится актуальным и значимым. По нашему мнению наставничество - это двусторонний процесс по формированию профессиональных компетенций (деятельность наставника-деятельность студента практиканта), который носит субъект-субъектный характер и является одной из разновидностей эффективного педагогического взаимодействия.

Выводы. Система условий организации инженерно-педагогической деятельности в процессе профессиональной подготовки должна, прежде всего, способствовать формированию позитивных потребностей и мотивов у студентов. Для этого необходимо осуществлять такое педагогическое воздействие на студентов, благодаря которому можно значительно повысить интерес к предметам, успешно влиять на формирование потребности в техническом творчестве, усилить направленность процесса обучения на инженерно-техническую деятельность.

Подготовка будущих бакалавров к инженерно-педагогической деятельности зависит от того, как строится образовательный процесс в высшем учебном заведении, каковы его содержательная, процессуальная и мотивационная стороны. Единство этих компонентов предполагает активную деятельность обучаемого, которая направлена на самостоятельный поиск знаний, способов их приобретения и на развитие технического творчества.

Литература:

1. Беспалова, Н.Н. Мастер-класс как интерактивная форма обучения студентов в вузе / Н.Н. Беспалова, О.В. Дорониная // Сборник: Общество. Экономика. Культура: актуальные проблемы, практика решения. – Санкт-Петербургский академический университет, Алтайский институт экономики; ФГБНУ «Сибирский научно-исследовательский институт экономики сельского хозяйства», 2016. – С. 145-150
2. Валеева, Г.Х. Развитие творческой активности будущих бакалавров в процессе учебно-познавательной деятельности / Г.Х. Валеева, Ш.Р. Мусин, М.М. Куваева // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 70. – Ч. 2. – С. 40-42
3. Зеер, Э.Ф. Структура и особенности инженерно-педагогической деятельности / Э.Ф. Зеер, Н.С. Глуханюк // Электронный архив РГППУ: [сайт], 2023. – URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/10044/1/spo_1988_011.pdf (дата обращения: 06.02.2023).
4. Куваева, М.М. Подготовка будущих учителей технологии к художественно-творческой деятельности / М.М. Куваева, Е.Н. Петров // Устойчивое развитие территорий: теория и практика: материалы X Всероссийской научно-практической конференции (14-16 ноября 2019 г. Сибай), В 2-х томах. Т. 2.: – Сибай: Сибайский информационный центр – филиал ГУП РБ Издательский дом «Республика Башкортостан», 2019. – С. 354-356
5. Куваева, М.М. Формирование готовности будущего учителя технологии и предпринимательства к использованию здоровьесберегающих образовательных технологий.: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Куваева Марина Михайловна. – Магнитогорск, 2010. – 186 с.
6. Мусин, Ш.Р. Политехническая направленность профессиональной подготовки будущих учителей технологии. Теоретические и прикладные проблемы современной науки и образования / Ш.Р. Мусин, М.М. Куваева // Материалы международной научно-практической конференции. – Курск, 2020. – С. 175-178
7. Мусин, Ш.Р. Практико-ориентированное обучение в условиях творческих мастерских вуза / Ш.Р. Мусин // Теоретические и прикладные проблемы современной науки и образования. Материалы международной научно-практической конференции. – Курск, 2020. – С. 304-307
8. Ромицына, Г.А. Мастер-класс как эффективная форма передачи знаний / Г.А. Ромицына // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – Т. 1. – № 4 (6). – 2015. – С. 129-132
9. Устюжина, А.Ю. Мастер-класс как технология развития профессионально-педагогической рефлексии у будущих педагогов профессионального обучения / А.Ю. Устюжина // Проблемы современного педагогического образования. Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского. – № 63-1. – 2019. – С. 340-343
10. Шабалина, Е.П., Развитие творческого потенциала обучающихся через мастер-класс / Е.П. Шабалина, Т.В. Вебер // Образование и наука в современных условиях. – № 1 (1). – 2014. – С. 164-166

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент **Кудряшова Светлана Константиновна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент **Кудряшов Валерий Иванович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ИССЛЕДОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ УРОВНЯ СОТРУДНИЧЕСТВА СО СВЕРСТНИКАМИ

Аннотация. Статья посвящена осмыслению такого понятия, как «уровень сотрудничества со сверстниками». Авторы представили анализ дефиниций в психолого-педагогической литературе. Особое внимание в статье уделяется особенностям организации сотрудничества у студентов. Сегодня работодатель ориентирован на сотрудника, способного успешно трудиться в команде, понимающего и выполняющего различные роли для успешного разрешения комплексных задач. Именно в юности происходит формирование основ взаимодействия и сотрудничества. В статье раскрываются особенности сотрудничества студентов с ОВЗ и условно-здоровых. Авторами обосновывается актуальность диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности. В статье описывается процедура проведения, обработка и интерпретация результатов, полученных в рамках эмпирического исследования. Обосновывается причина совершенствования педагогических технологий в вузе, направленных на организацию сотрудничества между студентами.

Ключевые слова: сотрудничество, сотрудничество со сверстниками, уровни сотрудничества со сверстниками, условно здоровые обучающиеся, обучающиеся с ОВЗ.

Annotation. The article is devoted to the understanding of such a concept as "the level of cooperation with peers". The authors presented an analysis of definitions in the psychological and pedagogical literature. Special attention is paid in the article to the peculiarities of the organization of cooperation among students. Today, the employer is focused on an employee who is able to work successfully in a team, who understands and performs various roles for the successful resolution of complex tasks. It is in youth that the foundations of interaction and cooperation are formed. The article reveals the features of cooperation between students with disabilities and conditionally healthy. The authors substantiate the relevance of diagnostics of readiness for cooperation in joint activities. The article describes the procedure for conducting, processing and interpreting the results obtained in the framework of an empirical study, and also substantiates the reason for improving pedagogical technologies at the university aimed at organizing cooperation between students.

Key words: cooperation, cooperation with peers, levels of cooperation with peers, conditionally healthy students, students with special abilities are healthy.

Введение. Современное общество стоит перед необходимостью построения максимально эффективного взаимодействия между отдельными индивидами во всех сферах общественной жизни – политике, образовании, медицине, экономике и т. д. Мы живем в то время, когда активно развиваются и проявляются процессы глобальной интеграции, что актуализирует проблему сотрудничества людей по всему миру. Только сообща люди могут бороться с существующими недостатками. В данной связи вопрос организации сотрудничающего взаимодействия становится актуальным. Связано это, в первую очередь, с тем, что сегодня перед людьми ставятся задачи междисциплинарного характера, часто существует дефицит времени, каждый участник совместной деятельности обладает рядом личностных характеристик. И в случае, если специалист не готов к сотрудничеству, то это вряд ли приведет к успешному решению поставленной задачи.

Юноши и девушки, приходя в новый для них коллектив, больше всего ориентируются на выстраивание отношений со своими сверстниками. Общение и взаимодействие со своими сверстниками очень важный процесс в любой группе и в любом коллективе.

Студенческие годы – очень важный период в жизни человека. В этот период человек приобретает важный и ценный опыт, который будет применять в своей дальнейшей жизни. Чаще всего студент, попадая в среду вуза, проходит некий период адаптации, сталкиваясь и справляясь с преградами, стоящими на его пути. Ему приходится приспосабливаться к новым для него условиям и к новым типам взаимодействия.

За последние годы было опубликовано достаточно много материалов на тему сотрудничества со сверстниками. В частности, можно выделить следующие области рассмотрения данного феномена: конфликтология (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов и др.), психологическое консультирование (А. Адлер, А. Бек, В. Уоллес, Д. Холл, А. Фримен и др.), обучение и учебная деятельность (И.А. Зимняя, М.И. Лукьянова, Т.А. Рунова и др.), бизнес-сфера (В.И. Курбатов, Е. Щелькина) и др.

Изложение основного материала статьи. В ходе развития психологической науки отечественные исследователи стали изучать формирование и развитие высших форм поведения в ситуациях организации различных форм сотрудничества, а не просто совместной деятельности. Среди таких форм поведения встречаются продуктивные действия, совместные и интеллектуальные, умственные и предметные действия, инициативные и учебные. К примеру, Л.С. Выготский описывал процесс сотрудничества ребенка и взрослого в контексте зоны ближайшего развития [1, С. 108]. В.В. Курунов и А.К. Осницкий рассматривают «сотрудничество как компонент регуляторного опыта, влияющего на успешность деятельности в целом» [5, С. 9]. «Опыт первых отношений со сверстниками во многом определяет особенности самосознания ребенка, его отношение к миру и другим людям» [3, С. 130].

Кроме этого, теоретический анализ отечественных и зарубежных источников по проблеме сотрудничества позволяет утверждать, что «сотрудничающие отношения способствуют формированию и развитию активной жизненной позиции, стимулируют субъектность в общении и деятельности, развивают сопереживание, взаимопонимание, самостоятельность, организованность, дисциплинированность, но главное – дают возможность участникам совместной деятельности выстраивать свои взаимоотношения «на равных», что позволяет преодолевать такие барьеры, как статус участников, должность, опыт в решении задачи и др.», что подчеркивает А.Л. Журавлев [2, С. 98].

Характерные для современного общества процессы глобализации, интеграции и демократизации выводят на первый план психологическую готовность людей к сотрудничеству. В обществе постепенно осознаются негативные последствия противостояния, соперничества, нездоровой конкуренции и конкурентной борьбы, в качестве альтернативы которым выступают призывы к взаимопониманию, конструктивному диалогу, компромиссу, сотрудничеству. К сожалению, практическая реализация таких призывов тормозится в силу различных причин, одной из которых, на наш взгляд, является нежелание и неспособность некоторых людей к сотрудничеству.

Проблема сотрудничества достаточно широко представлена в различных исследованиях, но практически во всех определениях сотрудничество рассматривается в своем процессуальном аспекте как форма поведения, взаимодействия, совместной деятельности.

Способность и готовность личности к сотрудничеству является не только условием успешного осуществления любой совместной деятельности, но и условием самореализации личности. Способность к сотрудничеству – это комплексное свойство личности, обеспечивающее взаимопонимание и согласие людей друг с другом в совместной деятельности. По своей сути данная способность проявляется в умении взаимодействовать с другими людьми ради сохранения отношений и достижения обоюдовыгодного результата.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить, что жизнедеятельность современного студента, в основном, определяется предметной областью, а взаимоотношения, которые ее сопровождают, учеными практически не исследованы.

Современная система образования, ориентированная на развитие личности, ее творческих сил и самовыражение в деятельности, не всегда на практике отвечает данной цели. Многие работы посвящены вопросам коммуникации в молодежной среде и организации студенческого самоуправления. Необходимо отметить, что навык сотрудничества необходим сегодня как в профессиональной среде, так и для социализации человека в обществе.

Взаимодействие со сверстниками в группе помогает обучающимся в формировании как коллективного сотрудничества, так и осознания вклада каждого участника. Сотрудничество со сверстниками вырабатывает самостоятельность, поскольку происходит рефлексия. От умения организовывать работу со сверстниками в дальнейшем у студентов развивается способность к сотрудничеству с преподавателями, тьюторами и т.д.

Инклюзия предполагает полное включение лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс, однако для установления эффективного взаимодействия необходима адаптация всех участников такого образовательного процесса. Так, в работах И.А. Макеевой, М.А. Писаревской и Н.Н. Яковлевой отмечается, что опыт взаимодействия условно здоровых детей в инклюзивном образовательном процессе способствует формированию у них толерантности, гуманности по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

В качестве базы исследования было выбрано ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет». Выборка составила 60 человек: 30 условно здоровых и 30 с ОВЗ.

Для исследования были подобраны следующие методики:

– методика В.В. Кукунова; Н.А. Айнулиной «Диагностика готовности к сотрудничеству в совместной деятельности» [4];

– методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатических способностей»;

– проективная техника «Совместный рисунок».

При проведении данного этапа исследования были поставлены следующие задачи:

– комплектация групп испытуемых;

– выявление уровня сформированности сотрудничества со сверстниками у студентов;

– количественный и качественный анализ полученных результатов.

Проанализируем результаты представленных методик.

Данные, полученные после проведения методики В.В. Бойко, показали, что у студентов с ОВЗ очень высокий уровень выраженности эмпатии отсутствует, средний уровень присутствует у 16,7%, заниженный – у 70%, низкий – 13,3%. Наглядно результаты методики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень выраженности эмпатии у студентов с ОВЗ по методике В.В. Бойко

Уровни	Количество студентов	%
Очень высокий	0 чел.	0%
средний	5 чел.	16,7%
заниженный	21 чел.	70%
низкий	4 чел.	13,3%

Данные, полученные после проведения методики В.В. Бойко, показали, что у условно здоровых студентов очень высокий уровень выраженности эмпатии отсутствует, средний уровень присутствует у 40%, заниженный – у 76,7%, низкий – 13,3%. Наглядно результаты методики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень выраженности эмпатии у условно-здоровых студентов по методике В.В. Бойко

Уровни	Количество студентов	%
Очень высокий	0 чел.	0%
средний	12 чел.	40%
заниженный	14 чел.	46,7%
низкий	4 чел.	13,3%

Анализ индивидуальных результатов испытуемых по методике В.В. Бойко позволил нам сделать сравнительный срез, который показал, что очень высокий уровень выраженности эмпатии отсутствует у студентов обеих групп, у 16,7% студентов с ОВЗ и 40% условно здоровых студентов выявлен средний уровень выраженности эмпатии, заниженный – у 70% и 46,7% соответственно, низкий – 13,3% в обеих группах. Результаты представлены в таблице 3.

Уровень выраженности эмпатии у студентов по методике В.В. Бойко

Уровни	Условно здоровые	ОВЗ
Очень высокий	0%	0%
средний	40%	16,7%
заниженный	46,7%	70%
низкий	13,3%	13,3%

Данные, полученные после проведения методики В.В. Курунова, Н.А. Айнулиной, показали, что у студентов с ОВЗ высокий уровень готовности к сотрудничеству обнаружен у 36,7%, средний – 63,3%, низкий отсутствует. Наглядно результаты методики показаны ниже.

Таблица 4

Уровень готовности к сотрудничеству в совместной деятельности у студентов с ОВЗ по методике В.В. Курунова, Н.А. Айнулиной

Уровни	Количество студентов	%
высокий	11 чел.	36,7%
средний	19 чел.	63,3%
низкий	0 чел.	0%

Данные, полученные после проведения методики В.В. Курунова, Н.А. Айнулиной, показали, что у условно здоровых студентов высокий уровень готовности к сотрудничеству в совместной деятельности обнаружен у 66,7%, средний уровень присутствует у 33,3%, низкий уровень отсутствует. Наглядно результаты методики представлены в таблице 5.

Таблица 5

Уровень готовности к сотрудничеству в совместной деятельности у условно здоровых студентов по методике В.В. Курунова, Н.А. Айнулиной

Уровни	Количество студентов	%
высокий	20 чел.	66,7%
средний	10 чел.	33,3%
низкий	0 чел.	0%

Анализ индивидуальных результатов испытуемых по методике В. В. Курунова, Н. А. Айнулиной показал, что высокий уровень готовности к сотрудничеству в совместной деятельности у условно здоровых студентов присутствует у 66,7, а у студентов с ОВЗ выявлен у 36,7 %, средний уровень выявлен у 33,3 % студентов с ОВЗ и 66,7 % у условно здоровых, низкий – не обнаружен. Результаты в таблице 6.

Таблица 6

Уровень готовности к сотрудничеству в совместной деятельности у студентов по методике В.В. Курунова, Н.А. Айнулиной

Уровни	ОВЗ	Условно здоровые
высокий	36,7%	66,7%
средний	63,3%	33,3%
низкий	0%	0%

Также были обработаны результаты наблюдений за работой студентов при реализации проективной техники «Совместный рисунок». Следует отметить, что первые шаги по выдвижению идеи, созданию макета и организационные вопросы брали на себя условно здоровые студенты. Реализацию замысла осуществляли студенты с ОВЗ.

В процессе выполнения наблюдалась обособленность групп условно здоровых и студентов с ОВЗ. Внутри групп студенты взаимодействовали достаточно активно, поддерживали друг друга. Взаимодействие между обозначенными группами носило эпизодический характер.

Выводы. Из полученных данных можно сделать вывод о том, что уровни сотрудничества у студентов с ОВЗ и условно здоровых различаются. Активнее сотрудничают студенты внутри условных групп, а необходимо активизировать и межгрупповое взаимодействие. Умениям сотрудничать и осуществлять свою деятельность в коллективе студент должен научиться уже в университете.

Проведенное исследование дало возможность выдвинуть предположение о необходимости организации в вузе работы по сотрудничеству студентов как в учебной, так и во внеурочной деятельности.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Перспектива, 2018. – 224 с.
2. Журавлев, А.Л. Психология управления совместной деятельностью: Новые направления исследований / А.Л. Журавлев, Т.А. Нестик. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 248 с.
3. Кудряшова, С.К. Формирование навыков взаимодействия со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста / С.К. Кудряшова // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2020. – Т.9. – № 2 (31). – С. 130-133
4. Курунов, В.В. Методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности / В.В. Курунов, Н.А. Айнулина // Мир науки. Педагогика и психология, 2020. – №5. – <https://mir-nauki.com/PDF/06PSMN520.pdf>.

УДК 82.282

кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник Курбанова Заира Гаджиевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение РД «Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики имени А.А. Тахо-Годи» (г. Махачкала)

ПАТРИОТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОЧЕРКА ДМИТРИЯ ТРУНОВА «СЫН»

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы патриотического воспитания учащихся на материале родной дагестанской литературы, в частности, очерка Дмитрия Трунова «Сын», о герое Советского Союза летчике Юсупе Акаеве, которого мы видим и в семейной обстановке, и во время боевого вылета. Автор хочет понять истоки героизма и мужества, скромности и сдержанности прославленного летчика. В статье предлагается определить основные нравственные качества, опираясь на текст очерка, анализируя его фрагменты и определяя идею произведения, предлагаются наиболее эффективные приемы работы с очерком, предполагающие анализ образной системы, сюжета и идеи произведения и композиции. Такая детальная работа над текстом, позволяющая раскрыть понятия «герой» и «героизм» будет, несомненно, способствовать патриотическому воспитанию школьников средствами художественной литературы, формированию духовной личности, живущей высокими моральными понятиями по законам нравственности.

Ключевые слова: очерк, художественные приемы изображения, героизм, патриотическая направленность, портрет героя, словарная работа, отвага, мужество.

Annotation. The article deals with the issues of patriotic education of students on the material of native Dagestan literature, in particular, Dmitry Trunov's essay "Son", about the hero of the Soviet Union, pilot Yusup Akaev, whom we see both in a family setting and during a sortie. The author wants to understand the origins of heroism and courage, modesty and restraint of the famous pilot. The article proposes to determine the main moral qualities, based on the text of the essay, analyzing its fragments and defining the idea of the work, suggests the most effective methods of working with the essay, involving the analysis of the figurative system, plot and idea of the work and composition. Such detailed work on the text, which allows revealing the concepts of "hero" and "heroism", will undoubtedly contribute to the patriotic education of schoolchildren by means of fiction, the formation of a spiritual personality, living with high moral concepts according to the laws of morality.

Key words: essay, artistic methods of depiction, heroism, patriotic orientation, portrait of a hero, vocabulary work, courage, courage.

Введение. Дмитрий Иванович Трунов, достаточно известный советский писатель и журналист, родился в селе Пронькино Оренбургской губернии, в семье крестьян.

В 1935 г. журналист Д.Трунов впервые приехал в Республику Дагестан. При этом ему очень понравились люди, населяющие республику, природа, климат. И в итоге он остался в Республике Дагестан навсегда, проработав все годы в качестве корреспондента газеты «Комсомолец Дагестана».

В 1941-1942 годах в дагестанских книжных издательствах выходит в свет сборники его фронтовых очерков «Даха-Дада», «Дагестанцы в боях за родину», «Герои Дагестанцы». Он неоднократно выезжал на фронт с известным поэтом Расулом Гамзатовым и освящал подвиги советского народа и, прежде всего, дагестанцев.

В дальнейшем, в течении 40-летнего периода творческой деятельности в Дагестане вышло более двадцати его книг:

- «Баллада о бессмертном пулеметчике»,
- «Аулы мастеров»,
- «Свет из России»,
- «По стране гор»,
- «В горах Дагестана»,
- «Дорога к свету»,
- «Ниже океана, выше облаков»,
- «Дагестанские умельцы»,
- «Орлиный край» и другие [3].

Книга «Ущелье сокровищ» была издана в Москве на русском, английском и французском языках. В целом, художественные произведения Дмитрия Трунова, герои его очерков становятся примером патриотизма и служат примером для многих поколений дагестанцев.

Изложение основного материала статьи. Формированию патриотических чувств, являющихся составной частью духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, способствуют чтение и анализ произведений литературы народов Дагестана, в том числе очерк «Сын» Д. Трунова, включенный в программу по литературе народов Дагестана для 7 класса [2. С. 27].

Свое замечательное произведение он посвятил Герою Советского Союза летчику Юсупу Акаеву. С первых страниц мы погружаемся в семейную обстановку семьи Акаевых и знакомимся с отцом Абдуллабеком, матерью Айшой, сестрами и, наконец, с самим главным героем очерка Юсупом Акаевым. Автор погружает нас в тяжелую атмосферу военного времени, когда каждый житель страны с надеждой и тревогой припадал к радиоприемникам, чтобы услышать сводки Совинформбюро о боях Советской Армии с фашистскими захватчиками.

Но особенно его волновали сообщения с Черного моря, где противник нес большие потери от наших героических летчиков, среди которых воевал и его сын Юсуп. Отец по-кумыкски пересказывал все новости жене, которая с замиранием сердца ждала весточку о сыне. Важно обратить внимание учащихся на портрет матери, которая стала молчаливой и оделась в темное. Известие о присвоении сыну звания Героя Советского Союза вызвала слезы радости и счастья у родителей Ю. Акаева.

Еще больше эмоций вызвал неожиданный приезд сына домой, в окрестности Буйнакса: мать «вскрикнула еще раз и чуть не упала без чувств». Портрет самого героя – летчика Юсупа Акаева, заставляют нас, читателей, тоже пережить гордость за него, такого молодого, смелого, отважного и мужественного, шагающего через весь двор навстречу родителям.

В очерке Дмитрия Трунова дается подробное описание обстановки дома Акаевых, кунацкой, где все самое лучшее готовилось гостям. Автор очень внимательно рассматривает героя, подмечая меняющееся выражение лица, взгляд, мимику и жесты, ведь они выдают озорство и юность, когда Юсупу очень уж хочется пальнуть по воробьям из рогатки, и сразу же фокусирует свой взгляд на матери, глаза которой светятся благоговением и материнской лаской: «я редко видел лица, озаренные таким блаженным сиянием счастья». Между матерью и сыном, как замечает автор, особая духовная связь и тепло любви, невольным свидетелем которой он стал, непреднамеренно смутив ее.

Писатель очень поэтично описал это святое чувство, сравнив его со сказочной птицей, которую может спугнуть кто-то третий, он признается в том, что ему стало неудобно, ведь поймав любящий материнский взгляд, он помешал проявлению сильных эмоций и ласки, которые бедная женщина так берегла для сына.

В этой связи напрашиваются вопросы:

Каким видится читателям настоящий Герой?

Какое из качеств характера Юсупа Акаева хотел подчеркнуть автор?

Как вел себя прославленный летчик, когда отец просил его выйти к народу?

Почему он не хотел рассказывать про свои подвиги?

Под нажимом родных и по просьбе корреспондента он все же рассказал о героическом командире Нельсоне Степаняне и о подбитом самолете, когда он и стрелок-радист оказались на несколько часов в открытом заминированном море. В своем рассказе он подчеркнул героизм простого тракториста из Владимирской области, простого русского парня, подплывшего на лодке посреди заминированного моря и спасшего летчиков от неминуемой смерти.

Все просили рассказать Юсупа о его подвиге, но он к этому слову относился иронически и, как подчеркивал автор, ни разу не произнес его. Рассказал только о выполнении приказа по бомбардировке новым методом вражеского танкера с горючим. Летчику тяжелого штурмовика нужно было вплотную подлететь к танкеру и атаковать сбоку, тогда и он, и машина оказались бы вне досягаемости зенитного огня. Новый способ требовал от летчика большого мастерства, хладнокровия и точного расчета. Акаев успешно выполнил это задание, за что получил орден Красного Знамени.

Участвовал летчик в боях за Крым, безжалостно уничтожая врага и на Балтике. Во время беседы Юсуп рисовал клоуна со свастикой на груди, а в конце беседы начертил виселицу с петлей на его шее. Он твердо пообещал отцу вернуться домой.

Это очень символическая сцена, и в ней проглядывала твердая уверенность в победе и несокрушимая вера в справедливость борьбы с врагом. Вглядываясь в юное лицо молодого героя, автор задается вопросом: откуда такая сила? Ответ приходит совершенно неожиданно: мы видим, с какой любовью и теплотой смотрят на сына его родители. В любви к ним, к отчужденному дому, к своей могучей и необъятной Родине берет истоки мужество. Отвага и стойкость героя, равно как и скромность оказывают сильное воздействие на читателей и помогают осознать величие подвига Советского народа.

Необходимо составить портрет главного героя, опираясь на текст, чтобы определить нравственные качества Юсупа Акаева (табл. 1):

Таблица 1

Составление портрета главного героя, опираясь на текст

Фрагмент текста	Черты и признаки литературного героя
Юсуп с озорным любопытством смотрел в окно..... вот Юсуп улыбнулся, почесал затылок и скрипнул стулом. Воробьи снова сели на крышу: пальнуть бы в них из рогатки.	Юность, озорство, Непосредственность.
– Вах! Первого кумыка – Героя Советского Союза посмотреть. – Кто я? Слон, носорог? Не надо, ата. – Что ты? – покраснел Юсуп. – Чем любоваться? Не великан я, не красавец! Юсуп покраснел еще больше. Даже уши залила краска.	Скромность, застенчивость.
Нам с Абдуллабеком стоило большого труда заставить Юсупа рассказать несколько эпизодов из его боевой жизни. Рассказ он начал очень неохотно, издали. Больше говорил о своем замечательном командире Нельсоне Степаняне.	Сдержанность, простота, честность.
Мы спаслись чудом, – рассказывал Юсуп. Один пехотинец спас. Сидит в лодке, гребет между минами, песню поет для храбрости.	Безыскусность, искренность.
Упусти летчик секунду – и самолет со страшной силой врежется в борт танкера.	Высокий профессионализм, мужество, бесстрашие.
Нет, тут нельзя быть великодушным! Я качнул крылом и повел своих орлов за собой. Тут уж не сосчитать, сколько трупов мы оставили в водах Херсонеса.	Бескомпромиссность, твердость духа, решительность.
На минуту на его лице отразились суровость и жесткость. Но только на минуту. Он глянул на мать и увидел в ее глазах бесконечную благодарность и теплую радость.	Любовь, доброта, мягкость.

На этапе обобщения можно предложить школьникам составить синквейн, где нужно соблюдать определённый порядок строк:

- 1 строка содержит существительное – тема,
- 2 строка – два прилагательных, определяющих тему,
- 3 строка – три глагола, описывающих действия, относящихся к теме,
- 4 строка – одно предложение, с помощью которого можно раскрыть свое отношение к теме,
- 5 строка – вывод, итог сказанному.

Приведём пример составленного синквейна:

Герой

Отважный и скромный

Сражается, бьется до последней капли крови, не сдаётся

Только тот и побеждает, кто не боится погибнуть

Победа!

В процессе чтения и анализа текста проводится словарная работа, так как в нем встречаются военные термины (совинформбюро, позывные, истребитель, штурмовик, эскадрилья, танкер, пикировать, таран, кумуфлированный).

На завершающем этапе можно предложить учащимся собрать дополнительный материал о подвигах летчиков – Героях Советского Союза Юсупа Акаева, Валентина Эмирова, Амет-хан Султане и сделать презентацию материала.

Выводы. Таким образом, читая и анализируя очерк Д. Трунова «Сын», учащиеся выделяют те нравственные качества, которые, по мнению писателя, определяют понятие «герой» и «героизм», при том, что все они исходят из поведения самого персонажа, его взаимоотношений с родными и близкими, а также из авторского повествования, и это, несомненно, будет способствовать патриотическому воспитанию школьников средствами художественной литературы, формированию духовной личности, живущей высокими моральными понятиями по законам нравственности.

Литература:

1. Дмитрий Трунов – последний очеркист Дагестана (1913-1973). – URL: <https://md-gazeta.ru/news/5383> (дата обращения 07.02.2023).

2. Литература народов Дагестана 7 класс: учебное пособие-хрестоматия / сост. Р.М. Кельбеханов, М.Г. Гаджихмедова. – Махачкала, ООО «Издательство НИИ педагогики», 2015. – 204 с.

3. Курбанова, З.Г. Патриотизм как фактор духовно-нравственного воспитания учащихся на уроках литературы народов Дагестана в 5-9 классах. Учебно-методическое пособие / З.Г. Курбанова. – Махачкала, 2017. – 112 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Нина Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Аннотация. Данная статья посвящена описанию результатов исследования, цель которого заключалась в определении уровня сформированности исследовательской компетентности, необходимой при работе с одаренными детьми и молодежью, у студентов старших курсов профиля «Дополнительное образование». На первом этапе исследования нами был проведен теоретический анализ проблемы. В статье последовательно раскрывается сущность и структура исследовательской компетентности педагога с точки зрения разных авторов и теоретических подходов. Второй этап предполагал подбор и описание методов исследования: теоретических (анализ источников) и эмпирических (тестирование). На третьем этапе было проведено тестирование студентов, которым был предложен компетентностный тест, состоящий из 20 вопросов. На четвертом этапе были описаны основные выводы и результаты исследования, выявлены дефициты у будущих педагогов относительно формирования исследовательской компетентности, а также сформулированы практические рекомендации, которые помогут эти дефициты устранить или минимизировать. В статье резюмируется важность и актуальность проблемы подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности талантливых детей и молодежи. В работе отмечается успешность подготовки бакалавров профиля «Дополнительное образование» ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Автор обосновывает разнообразие современных форм, методов и технологий подготовки будущих специалистов, уделяет внимание устранению дефицитов как залога будущей успешной деятельности педагогов с талантливыми детьми и молодежью. Статья содержит пример конкретной технологии исследовательской деятельности, которую можно применять в педагогической деятельности.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, исследование, исследовательская деятельность педагога, компетенция; компетентность, исследовательская компетентность педагога, исследовательская компетентность педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью.

Annotation. This article is devoted to the description of the results of the study, the purpose of which was to determine the level of development of research competence required when working with gifted children and young people, among senior students of the "Additional Education" profile. At the first stage of the study, we conducted a theoretical analysis of the problem. The article consistently reveals the essence and structure of the teacher's research competence from the point of view of different authors and theoretical approaches. The second stage involved the selection and description of research methods: theoretical (analysis of sources) and empirical (testing). The third phase tested students who were offered a competency test consisting of 20 questions. At the fourth stage, the main conclusions and results of the study were described, deficiencies in future educators regarding the formation of research competence were identified, and practical recommendations were formulated that would help these deficits to eliminate or minimize. The article summarizes the importance and relevance of the problem of preparing future teachers for the research activities of talented children and youth. The work notes the success of the training of bachelors in the "Additional Education" profile of the YAGPU named after K.D. Ushinsky. The author justifies the variety of modern forms, methods and technologies for training future specialists, pays attention to eliminating shortages as a guarantee of the future successful activities of teachers with talented children and young people. The article contains an example of a specific research activity technology that can be applied in pedagogical activities.

Key words: giftedness, a gifted child; the study, research activities of the teacher, competence, competence, research competence of the teacher, research competence of an educator working with talented children and young people.

Введение. Важнейшей задачей современной системы образования является сохранение и развитие творческого потенциала человека. Это обусловлено тем, что сегодня российскому обществу нужны активные, творческие люди, способные нестандартно мыслить, быстро и эффективно решать разнообразные задачи [2].

Ярославские ученые отводят важную роль исследовательской компетенции при рассмотрении модели компетенций педагога, работающего с талантливыми детьми. Она относится к кластеру профессиональных (метапредметных) компетенций наряду с информационной, мотивирующей, организационной, коммуникативной, методической, креативной, тьюторской и компетенцией самосовершенствования [9, С. 85].

Изложение основного материала статьи. Современная педагогическая наука сегодня фиксирует принципиальные позиции ученых относительно понятия исследовательской компетенции педагога. Так, А.В. Багачук, Ю.В. Рындина, М.Б. Шашкина, А.В. Хуторской и др. подчеркивают ее метапредметный характер и рассматривают как интегративную характеристику личности педагога, владеющей методологией исследовательской деятельности, осознающей ее ценность и способной к ее реализации в педагогической деятельности [11]. В.А. Константинов, например, обращает внимание на сочетание ценностных ориентаций, знаний, потребностей и опыта реальной исследовательской деятельности личности для понимания исследовательской компетентности [3].

В.А. Адольф, Б.С. Гершунский, А.А. Деркач, В.С. Лазарев, Т.А. Смолина и др. рассматривают исследовательскую компетентность как важнейший элемент профессиональной компетентности педагога. В.Н. Введенский, М.А. Данилов, А.Н. Журавлёв, Э.Ф. Зеер, Т.А. Смолина, П.И. Ставский, О.Н. Шахматова, А.И. Щербаков и др. определяют исследовательскую компетентность как совокупность знаний и умений, которые необходимы для осуществления деятельности по реализации исследований. А.В. Хуторской понимает исследовательскую компетентность как овладение соответствующей исследовательской компетенцией [10].

Б.Г. Ананьев, А.Г. Аллахвердян, А.А. Бодалев, А.П. Тряпицына, В.Д. Шадриков и др. определяют исследовательскую компетентность как совокупность личностных качеств, необходимых для результативной исследовательской деятельности.

Отметим, что формирование исследовательской компетенции педагога, по мнению многих ученых, осуществляется в условиях системности и непрерывности образовательного процесса, ориентированности на индивидуальный потенциал каждого обучающегося, технологичности и прогнозируемости результата обучения [1].

Особую роль играет исследовательская компетентность в деятельности педагога, работающего с одаренными, талантливыми, детьми и молодежью.

Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаев и др. определяют одаренность как «системное, развивающееся в течение жизни, качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, по сравнению с другими людьми, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности; а одаренного ребенка – как ребенка, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися, достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [6].

Педагог, работающий с талантливыми детьми в рамках осуществления исследовательской деятельности, должен учитывать их личностные особенности детей, поощрять их творческую деятельность любознательность, познавательную активность и т.д. [9, С. 102].

Под исследовательской компетентностью педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью, понимается «интегративное качество педагога, проявляющееся в его готовности к организации и сопровождению процесса осуществления научных исследований талантливых детей и молодежи для достижения социально значимых результатов» [9, С. 104].

В тестировании на изучение уровня сформированности исследовательской компетентности принимали участие 25 студентов 3 и 4 курсов ЯГПУ им. К.Д. Ушинского профиля бакалавриата «Дополнительное образование». Им был предложен компетентностный тест, состоящий из 20 кейс-заданий. По каждому из компонентов той или иной деятельности испытуемый мог набрать 0, 1 или 2 балла.

Рассмотрим и проанализируем полученные в ходе тестирования данные.

Анализ показал, что у прошедших тестирование будущих педагогов исследовательская компетентность в целом сформирована на уровне выше среднего: от 1,5 до 1,9 балла. Это означает, что в ходе обучения в школе и вузе студенты получили достаточно хорошие знания, умения и навыки относительно реализации исследовательской деятельности. Однако анализ позволяет нам выявить и конкретные дефициты, на которые стоит обратить внимание студентам и преподавателям при построении учебного процесса.

По первому компоненту теста в среднем студенты набрали 1,6 балла, то есть будущие педагоги в целом готовы к решению проблем, которые могут возникнуть у талантливых детей в процессе исследования. Методическая основа реальной исследовательской деятельности тоже находится на уровне выше среднего (по второму компоненту студенты набрали 1,6 балла).

По третьему компоненту студенты набрали 1,8 балла, то есть они готовы сопровождать исследовательские проекты одаренных детей, однако, в силу недостаточности опыта, они пока не могут подготавливать исследовательские проекты к конкурсам (четвертый компонент – 1,6 балла).

На среднем уровне находится пятый компонент: будущие педагоги в целом готовы к организации детских исследовательских лабораторий, но пока сложно себе представляют реализацию этой деятельности на практике (1,5 балла). Они готовы мотивировать талантливых детей на участие в исследовательской деятельности (1,9 балла – шестой компонент).

Результаты анализа по седьмому компоненту (1,9 балла) демонстрируют способность будущих педагогов разрабатывать образовательную программу деятельности исследовательской лаборатории для одаренных детей и понимают, что качество результатов исследований (1,7 балла по восьмому компоненту) напрямую зависит от качества ресурсов, которые привлекаются к исследовательской деятельности.

Результат исследования по девятому компоненту получился довольно высоким: 1,7 балла. Это означает, что студенты хорошо подготовлены в вопросах оформления необходимой конкурсной документации для участия детей и молодежи в российских и международных конкурсах.

Десятый компонент (1,6 балла) определяет, что студенты в целом могут выявить проблемы, с которыми сталкиваются одаренные дети в процессе исследований; они готовы к их решению (первый компонент – 1,8 балла) и формулировке конкретных рекомендаций для талантливых детей (одиннадцатый компонент – 1,7 балла).

Двенадцатый компонент (1,7 балла) показывает способность испытуемых к качественной оценке результатов консультаций талантливых детей и молодежи по различным аспектам исследовательской деятельности, а также их готовность оказывать им необходимую научно-методическую помощь (тринадцатый компонент – 1,7 балла).

По четырнадцатому компоненту студенты набрали в среднем 1,5 баллов. Это значит, что студенты в целом понимают, как и где находить ресурсы для исследований, однако пока не могут сделать это качественно. Они могут создать план поиска и привлечения ресурсов для осуществления исследовательской деятельности талантливых детей и молодежи (пятнадцатый компонент – 1,7 баллов, шестнадцатый компонент – 1,7 балла).

Кроме того, студенты показали высокий результат по семнадцатому компоненту (1,9 баллов), что означает их готовность к проектированию детской исследовательской лаборатории, однако оценить эффективность ее деятельности студентам пока трудно (восемнадцатый компонент – 1,6 баллов).

По девятнадцатому и двадцатому компонентам испытуемые набрали высокие баллы (средние баллы – 1,8 и 1,7 соответственно). Это значит, что они могут качественно подготовить и заполнить необходимую конкурсную документацию.

Таким образом, анализ результатов тестирования показал, что у студентов в целом сформирована исследовательская компетентность. Мы связываем это, прежде всего, с тем, что в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского за занятиями и практиками преподаватели используют различные формы, методы, технологии формирования исследовательской компетентности будущего педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью, среди которых лекции, семинары, самостоятельная работа, «мозговые штурмы», кейс-study, групповые дискуссии, деловые игры, консультации, конференции, анализ сайтов, проектирование, решение поисково-исследовательских задач, творческие объединения и проблемно-проектные кружки и др.

Анализ также показал, что некоторые компоненты исследовательской компетентности сформированы немного хуже остальных. Например, будущие педагоги в целом готовы к организации детских исследовательских лабораторий, но пока сложно себе представляют реализацию этой деятельности на практике. Или: студенты готовы к поиску ресурсов для проведения исследований, но они пока не могут грамотно формулировать цель привлечения необходимых ресурсов. Мы связываем это с недостаточностью опыта реальной педагогической деятельности у будущих педагогов. В связи с этим мы рекомендуем преподавателям при работе со студентами на дисциплинах бакалавриата больше внимания уделить анализу опыта организации исследовательской деятельности одаренных, талантливых детей, на практиках – включенности студентов в процесс исследовательской работы с одаренными детьми.

Приведем пример одной из возможных для реализации при работе со студентами технологий – технологии разработки программы и инструментария исследования. Ее цель – способствовать формированию готовности будущих педагогов к организации и сопровождению исследовательской деятельности талантливых детей и молодежи.

Задачи:

- 1) сформировать у будущих педагогов теоретические знания о методологии и методах научного исследования;
- 2) сформировать у будущих педагогов умения разрабатывать программу научного исследования.

Этапы реализации технологии.

Первый этап – подготовительный. Здесь происходит повторение теоретического материала по разработке программы исследовательской деятельности. Будущий педагог формулирует задание, обозначает цель, задачи, алгоритм работы для слушателей. Используются такие методы, как профессиональный диалог, «круглый стол», групповое обсуждение и др.

На втором этапе, технологическом, будущими педагогами создается программа научного исследования. Предлагаются следующие шаги: определить проблему и актуальность исследования; сформулировать цель исследования; определить объект и предмет исследования; выдвинуть гипотезу исследования; определить задачи исследования; разработать этапы исследования; описать инструментарий исследования; разработать план исследования; описать предполагаемые результаты исследования. Все это можно делать в ходе групповой или индивидуальной работы с использованием профессионального диалога, «мозгового штурма», анализа сайтов, опыта) и др.

На третьем этапе, оформительском, студенты оформляют программу исследовательской деятельности.

На заключительном этапе подводятся итоги работы, рефлексия, обсуждаются проблемы и перспективы исследований.

Выводы. Таким образом, следует заключить, что вопрос подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности талантливых детей и молодежи является сегодня действительно важным и актуальным. Подготовка студентов в рамках бакалавриата профиля «Дополнительное образование» ЯГПУ им. К.Д. Ушинского идет успешно. Преподаватели дисциплин и практик обращают должное внимание на данную проблему и реализуют деятельность по формированию исследовательской компетентности с использованием различных современных форм, методов и технологий. Устранение или минимизация выявленных в ходе исследования дефицитов должно повлиять на успешность и результативность работы педагогов с талантливыми детьми и молодежью в будущем.

Литература:

1. Апазаова, З.Н. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя технологии в условиях колледжа: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Апазаова Зарема Назировна; [Место защиты: Кубан. гос. ун-т]. – Краснодар, 2012. – 268 с.: ил. РГБ ОД, 61 12-13/1547.
2. Золотарева, А.В. Тьюторское сопровождение одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования: учебное пособие / А.В. Золотарева, Е.Н. Лекомцева, А.Л. Пикина // под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: ЯГПУ, 2014. – 287 с.
3. Константинов, В.А. Методика формирования исследовательской компетентности студентов в условиях университетского ботанического сада: автореф. дис. канд.пед.наук. – Астрахань, 2000.
4. Лебедева, Н.Г. Изучение уровня исследовательской компетентности педагогов, работающих с одаренными детьми / Н.Г. Лебедева // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Ярославль: ЯГПУ, 2017. – №6. – С.171-179
5. Литвинова, Е.Г. Теоретический анализ понятия «исследовательская компетентность» / Е.Г. Литвинова // Научный поиск: вестник кафедры педагогики и психологии. – 2013. – № 1. – URL: [URL: vestnikkaf.esrae.ru/1-22](http://vestnikkaf.esrae.ru/1-22) (дата обращения: 08.11.2022).
6. Рабочая концепция одаренности. – М., 2003.
7. Развитие метапредметных компетенций педагогов, работающих с талантливыми детьми: модульная вариативная программа повышения квалификации педагогических кадров / под науч. ред. А.В. Золотаревой, М.Л. Зуевой. – Ярославль: ЯГПУ, 2016. – 179 с.
8. Тихомирова, Н.Г. Исследовательская компетентность педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью / Н.Г. Тихомирова // Дополнительное образование Якутии, 2016. – №2. – С. 24-29
9. Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью средствами дополнительного профессионального образования: коллективная монография / под науч. ред. А.В. Золотаревой, Н.П. Ансимовой. – Ярославль: ЯГПУ, 2016. – 382 с.
10. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 07.11.2022).
11. Шашкина, М.Б. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода: монография / М.Б. Шашкина, А.В. Багачук: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2006.

УДК 37.032

магистрант Лимасва Ирина АрнольдовнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель

Бизнес-школа для детей и подростков «Бизнесмания» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна

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

магистрант Балачкина Алена Евгеньевна

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

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. Цель данной статьи – исследование феномена родительской компетентности. Показано, что современные родители испытывают дефицит психолого-педагогических знаний, нуждаются в повышении собственной родительской компетентности. Авторами определено содержание понятия «родительская компетентность», выделены ее основные компоненты. Обозначены наиболее типичные трудности современных родителей в воспитании детей, ключевая роль в решении которых принадлежит совместной деятельности педагогов и родителей. Определены задачи образовательных организаций в работе с родителями воспитанников. Акцентируется внимание на необходимости формирования рефлексии как основы педагогической компетентности, как педагогов, так и родителей. Авторы приходят к мысли о том, что эффективность работы по формированию родительской компетентности во многом обусловлена теми методами и формами организации, в которых она протекает. Наиболее эффективным подходом является применение активных и дифференцированных форм взаимодействия. Сделан вывод о том, что необходимо найти такой формат совместной работы, который бы смог повысить мотивацию родителей к активному участию в жизни детей, способствовал оптимизации образовательного процесса, налаживанию благоприятной психологической атмосферы.

Ключевые слова: родители, родительская компетентность, семейное воспитание, взаимодействие педагогов с родителями, образовательный процесс.

Annotation. The purpose of this article is to study the phenomenon of parental competence. It is shown that modern parents experience a lack of psychological and pedagogical knowledge and need to improve their own parental competence. The authors define the content of the concept of "parental competence", highlight its main components. The most typical difficulties of modern parents in raising children are indicated, the key role in solving which belongs to the joint activities of teachers and parents. The tasks of educational organizations in working with the parents of pupils are determined. Attention is focused on the need to form reflection as the basis of pedagogical competence, both teachers and parents. The authors come to the conclusion that the effectiveness of work on the formation of parental competence is largely due to the methods and forms of organization in which it takes place. The most effective approach is the use of active and differentiated forms of interaction. It is concluded that it is necessary to find such a format of joint work that could increase the motivation of parents to actively participate in the lives of children, contribute to the optimization of the educational process, and the establishment of a favorable psychological atmosphere.

Key words: parents, parental competence, family education, interaction between teachers and parents, educational process.

Введение. Воспитание детей напрямую связано с педагогической компетентностью родителей. Разумеется, каждая семья имеет свои убеждения и приоритеты, связанные с воспитанием и образованием детей, и каждой семье (в связи с разными обстоятельствами и в разной степени) необходимы квалифицированные психолого-педагогические знания.

Парадоксально, но одна из самых главных функций человека – родительская функция – формируется преимущественно спонтанно, без какого-либо участия специалистов. Тот факт, что «родителями не рождаются, родителями становятся», к сожалению, не привел к появлению и популярности родительских школ или курсов, зачастую родительская компетентность формируется стихийно. По этой причине современное поколение в большинстве своем утратило понимание традиционных основ и ценностей семейного воспитания, что привело к хаотичному применению в воспитании детей различных современных методов и подходов, зачастую противоречивых, абстрактных и негативно влияющих на развитие личности. Молодые родители вынуждены ежедневно прибегать к советам в сети интернет, модным зарубежным практикам воспитания, порой сомнительным и противоречащим менталитету и культуре русского человека, или подкачкам других молодых родителей. Все это говорит о недостаточном уровне сформированности родительской компетентности в обществе. Нередко это приводит к проблемам, возникающим в семьях между родителями и детьми.

Несомненно, для успешного родительства необходимы знания не из случайных источников информации, а научно обоснованные результатами фундаментальных исследований ученых и специалистов по вопросам воспитания детей. Эта проблема сегодня особенно актуальна, так как огромное количество неблагоприятных факторов (повальное увлечение соцсетями и компьютерными играми, массовый переход на онлайн обучение, дефицит времени для свободного общения в семье и т.п.) усугубляют и так недостаточно простую ситуацию с семейным воспитанием. В то же время наблюдается повышенное внимание к данной сфере и на государственном уровне разрабатываются программы поддержки семейных ценностей, совершенствования родительской компетентности, поддержки разных форм семейного образования. Подавляющее количество телевизионных каналов, интернет-сайтов и мессенджеров стали больше говорить о повышении психолого-педагогической грамотности родителей, оптимизации взаимоотношений детей и взрослых, значимости научного подхода к вопросам семейного воспитания [2; 4].

В исследованиях ряда отечественных (О.Л. Зверева, Т.В. Кротова [3], Л.Э. Семенова [8], А.С. Спиваковская [9] и др.) и зарубежных (А. Адлер, Р. Кэмпбелл [6], А. Фромм [10] и др.) специалистов акцент сделан на том, что именно развитие уровня родительской компетентности в семьях поможет избежать серьезных ошибок в воспитании детей. В самом деле, семья – это та самая среда, где ребенок должен получить чувство психологической и физической защищенности, безоценочного принятия и поддержки, родительской любви и заботы [11]. Но, кроме этого, не стоит забывать, что в семье формируется первый социальный опыт ребенка, в лице родителей и других ближайших родственников примеры для подражания; создаются условия для социального развития и понимания ценности здоровья, как физического, так и психического, здорового образа жизни; происходит «присвоение» духовно-нравственных ценностей и убеждений [7]. Именно семья способна раскрыть таланты и потенциальные возможности ребенка, на которые он сможет опираться в

дальнейшем. Таким образом, если мы хотим воспитать здоровое поколение, необходимо все силы бросить на развитие родительских компетенций.

Термин «родительская компетентность» принято рассматривать в контексте проблемы педагогической культуры как компонента социальной культуры, основу которой составляют духовные и нравственные ценности воспитания и образования, базирующиеся на прочном научно-педагогическом основании, и педагогическое творчество, необходимое для формирования разносторонней личности, способной к существованию в нестабильном современном обществе [1]. Помимо этого, немаловажную роль играет культурная составляющая, незаменимая для сохранения культурных традиций прошлого и создания на их основе культурных норм будущего.

В целях создания наиболее благоприятного пространства для развития всех сторон и способностей личности необходимо установление контакта родителей с педагогами образовательных организаций (яслей, детских садов, школ, учреждений дополнительного образования и др.). Одной из задач деятельности образовательных организаций является налаживание контакта с родителями, повышение родительской ответственности за успешное будущее и настоящее их детей и совместная реализация образовательного процесса [3; 12]. Конструктивный диалог педагогов и родителей способствует не только обмену информацией, но и умениями и опытом, т.е. компетенциями. Такой формат общения подразумевает двусторонний отказ от критики, умение заинтересовать собеседника и понимание того, что обе стороны имеют одну общую цель – обеспечение условий для благоприятного развития и воспитания ребенка. Обязательным в таких беседах является конфиденциальность. Недопустимы оценочные суждения (как способностей ребенка, так и педагогической грамотности родителей), отсутствие заинтересованности, толерантности и терпимости.

Определим задачи, которые необходимо решать образовательной организации в систематической работе с родителями:

- привлечение внимания родителей к методам оздоровления, воспитания и образования детей;
- формирование у родителей необходимых знаний об особенностях и закономерностях психологического развития личности;
- стимулирование родительской мотивации к самообразованию в области педагогики и психологии;
- оказание помощи родителям в налаживании адекватных способов общения и установление контакта с детьми для создания эмоционально комфортных условий в семье;
- формирование потребности родителей к постоянному получению знаний, способствующих повышению родительской компетентности.

При этом надо понимать, что взаимодействие не должно ограничиваться только просвещением родителей; важным аспектом является формирование педагогической рефлексии. Для ее формирования обеим сторонам диалога необходимо критично оценивать, прежде всего, свою педагогическую деятельность, уметь встать на позицию другого человека, увидеть ситуацию его глазами. Сформированность рефлексии позволит, как педагогам, так и родителям, обозначить свою педагогическую позицию, которая и будет определять характер взаимоотношения с ребенком и успехи в его развитии и воспитании. Такое стремление понять друг друга, творчески применить полученные знания будет способствовать взаимопониманию и осознанному проектированию взаимоотношений. Однако, в настоящее время наблюдается определенная дистанция во взаимоотношениях между образовательными организациями и семьями, непонимание или противоречивость взглядов, которые могут привести к скрытым или явным конфликтам.

Большинство родителей интересуется вопросами воспитания и развития детей, стремится к самообразованию, обращается за консультацией к специалистам, т.е. нуждается в повышении своей педагогической компетентности, но не имеет авторитетных источников для получения достоверной, полной и подробной информации, связанной с вопросами родительства. Родители зачастую проявляют интерес к частным случаям или решению внезапных проблем, связанных с развитием ребенка. Между тем, необходима фундаментальная подготовка к родительству, изучение закономерностей и принципов компетентного родительского поведения.

Такая работа должна осуществляться постепенно; вначале необходимо выстроить стиль взаимодействия с родителями, который будет определять доверительность отношений и взаимную заинтересованность в диалоге. Для того, чтобы специалисты смогли оказать реальную помощь в вопросах повышения родительской компетентности, необходимо выстроить на регулярной основе наиболее эффективные формы взаимодействия между педагогами, психологами и родителями; найти новые, наиболее оптимальные в современных условиях, формы оказания помощи и поддержки семьям, основываясь на многолетнем опыте и научных исследованиях выдающихся ученых. Следовательно, работа с родителями может осуществляться в следующих направлениях:

- психолого-педагогическое просвещение родителей, особенно в вопросах возрастной психологии и педагогики;
- изучение технологий здоровьесбережения и физического развития детей;
- приобретение опыта организации детской игры, досуга, подготовки к школе и др.

Когда ребенок приходит впервые в школу, детский сад, то и он, и его родители сталкиваются с рядом новых проблем, для решения которых просто необходима квалифицированная и своевременная помощь педагогов и психологов. Следует подчеркнуть, что «приглашение» к сотрудничеству должно поступить от педагога практически сразу, во время первых контактов ребенка с ним. Первое знакомство педагога с родителями должно перерасти в содружество, поэтому педагогу в своем арсенале необходимо иметь несколько способов налаживания отношений с родителями, чтобы с самого начала замотивировать решением их общего дела – успешного воспитания и образования ребенка; от выбора формата и стиля общения будет зависеть, станут ли родители продуктивно взаимодействовать с педагогом или будут обходить образовательное учреждение стороной. Несомненно, характер такого взаимодействия неизбежно отразится на ребенке: он будет более спокоен и мотивирован на хороший результат, если и в школе (детском саду), и в семье будет единое понимание целей воспитания и обучения, доверительный и уважительный контакт между педагогами и родителями, согласованность их действий.

Стоит заметить, что эффективность работы по формированию родительской компетентности повышается при условии сочетания коллективных и индивидуальных форм работы, проектировании совместных педагогических маршрутов [6]. Активные формы работы с родителями (решение кейсов, обмен опытом семейного воспитания, клубы по интересам, анализ конкретных ситуаций, др.) способствуют активизации родительского интереса и повышению родительской компетентности. Стало быть, максимально продуктивное формирование родительской компетентности возможно при условии интеграции разнообразных форм работы педагогов с родителями, использовании системы активных и дифференцированных форм организации взаимодействия между ними. Кроме того, данные формы взаимодействия будут способствовать сохранению и развитию семейных ценностей, пропаганде здорового образа жизни и культуре родительства. Важно заметить, что участие в таких мероприятиях будет продуктивно не только для родителей, но и для бабушек и дедушек. В самом деле, именно с бабушками и дедушками многие дети проводят большую часть времени, пока родители заняты на работе.

Нужно понимать, что участие в подобных мероприятиях должно быть добровольным, родителей важно заинтересовать предстоящей совместной деятельностью, поэтому темы таких встреч должны определяться вместе с родителями и быть

интересны прежде всего им. При этом следует задуматься о выборе удобного для родителей формата общения, времени, тематики и формы подачи информации.

Выводы. Итак, на основе анализа изученных исследований, практики современного родительства, стоит отметить, что для современных родителей вопрос повышения их родительской компетентности является актуальным и значимым; родители нуждаются в достоверной информации о различных аспектах семейного воспитания, пытаются найти ответы в различных источниках. В частности, родителям необходимы знания о способах воспитания здорового и счастливого ребенка, способного в благоприятной обстановке раскрыть свои таланты и способности. Современные родители нуждаются в помощи и поддержке профессиональных педагогов и психологов, ориентированных на потребности детей и родителей, готовых к конструктивному диалогу и профессиональному взаимодействию. Необходим поиск таких форм и методов совместной работы, которые способны не только повысить родительскую компетентность, но и стимулировать мотивацию родителей к активному участию в жизни детей, укреплению связи между семьей и образовательной организацией. В результате такого доверительного общения возможно создание гармоничной атмосферы, которая будет способствовать оптимизации образовательного процесса, налаживанию позитивной психологической обстановки, укреплению здоровья, раскрытию талантов и успехов детей.

Литература:

1. Бичева, И.Б. Роль ценностно-эмоционального и мотивационного компонента педагогической компетентности родителей в эмоциональном развитии детей раннего возраста / И.Б. Бичева, М.Б. Ковчегова, Н.М. Горшенина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 38-40
2. Волкова, О.А. Педагогическая культура родителей как социально-педагогическая проблема / О.А. Волкова // Молодой ученый. – 2019. – № 49. – С. 476-478. – URL: <https://moluch.ru/archive/287/64703/> (дата обращения: 21.01.2023).
3. Зверева, О.Л. Общение педагога с родителями в ДОО / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М.: Сфера, 2019. – 112 с.
4. Карнаухова, М.В. Психолого-педагогическое просвещение как фактор развития педагогической культуры родителей / М.В. Карнаухова // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – 2010. – № 2. – С. 68-74
5. Кэмпбелл, Р. Как на самом деле любить детей / Р. Кэмпбелл. – М., 1990. – 192 с.
6. Кокорина И.В. Условия развития педагогической культуры родителей детей дошкольного возраста / И.В. Кокорина // Новая наука: Современное состояние и пути развития. – 2016. – № 5-2. – С. 63-66
7. Малинин, В.А. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования / В.А. Малинин, Ф.В. Повshedная, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №1. – С. 2.
8. Семенова, Л.Э. Личностные ресурсы психологического благополучия матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Л.Э. Семенова, Е.Д. Божкова, И.А. Конева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – №1. – С. 5.
9. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / А.С. Спиваковская. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 304 с.
10. Фромм, А. Азбука для родителей. Как договориться с ребенком / А. Фромм. – М.: АСТ, 2017. – 383 с.
11. Ханова, Т.Г. Родительская любовь как условие позитивного развития личности / Т.Г. Ханова, А.С. Дорогина, Е.В. Ермолаева // Мир педагогики и психологии. – 2021. – № 10 (63). – С. 55-60
12. Ханова, Т.Г. Родительская ответственность: современные аспекты / Т.Г. Ханова, С.С. Гонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №78-2. – С. 285-287

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

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

ПЕРЕМЕЩЕНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье представлена графическая модель процессов восприятия и обработки обучающимся потока учебной информации. Подробно описаны этапы продвижения учебных сообщений и ролевые функции обучающегося и преподавателя на каждом из них. Учебная информация рассмотрена как некоторый текст, созданный с использованием самых различных алфавитов. Такой подход позволил оттенить многогранность требований к совершенству психических характеристик обучающегося и одновременно высокие требования к обучающему преподавателю. Подчеркивается факт присутствия четко выраженных функций мышления, определяющих некоторые позиции действия разделов памяти индивида, в частности необходимость структуризации при формировании областей профессионального тезауруса обучающегося. В статье отмечены требования к условиям формирования баз знаний обучающегося, что предопределяет быстроту его обучаемости в период активной учебной деятельности и устойчивость и глубину развития профессиональных компетенций.

Ключевые слова: матрица, образ, смысл, значение, блок информации, учебное сообщение, модальность, кодировка, мажоритарный элемент, модус.

Annotation. The article presents a graphical model of the processes of perception and processing of the flow of educational information by students. The stages of the promotion of educational messages and the role functions of the student and teacher on each of them are described in detail. The educational information is considered as some text created using a variety of alphabets. This approach made it possible to highlight the versatility of the requirements for the perfection of the mental characteristics of the student and at the same time high requirements for the teaching teacher. The fact of the presence of clearly expressed thinking functions that determine some positions of the individual's memory sections, in particular the need for structuring in the formation of the areas of the student's professional thesaurus, is emphasized. The article notes the requirements for the conditions for the formation of the student's knowledge bases, which determines the speed of his learning during the period of active educational activity and the stability and depth of the development of professional competencies.

Key words: matrix, image, meaning, meaning, information block, educational message, modality, encoding, majority element, modus.

Введение. Учебный текст отражает когнитивный фонд научных достижений всего континуума, его специфические дифференциальные качества радикально отличают его по формальным и содержательным характеристикам от других

текстов. Создающиеся в достаточно короткий период проекции учебной информации в сознании индивида возникают как результат его напряжённой когнитивной деятельности. В процессе восприятия и декодирования учебных сообщений каждый обучающийся активизирует деятельность индивидуального сознания, активно обращается к содержанию длительной памяти (личному познавательному опыту), что позволяет ему организовать успешный процесс обучения. В этот период создаются образы, возникают обширные ассоциации и умозаключения. Процесс восприятия информации обязательно сопровождается появлением ярких субъективных эмоций. Разнообразно мотивируя одну и ту же информацию возникающие эмоции определяют варианты личностного содержания информации, формируют индивидуальный смысл воспринятых сообщений [2]. Включаясь в процессы восприятия информации индивид использует эффект инициализации взаимодействия смысла и значения элементов учебной информации и структур собственной апперцепционной базы.

Изложение основного материала статьи. Ранее приведённый график, характеризующий области преобразования информации в процессах восприятия, осмысления и формирования ответа на запрос при контроле, возможно представить в расширенном и несколько преобразованном формате (рис. 1).

Отображённые на графике потоки перемещаемой учебной информации:

– { I – II } – создание, восприятие и предобработка поступившей информации;

– { II – III } – идентификация, распределение, погружение и индивидуальные «внутренние» преобразования информации;

– { III – VI } – извлечение, дешифровка, конструирование вектора ответной реакции и материализация ответа.

Предполагая достижимость исчерпывающе полноценного изложения источником информации (учителем, печатным текстом и т.п.) задуманного (запроектированного) сообщения, а в последствии и возможность полного донесения до обучающегося представленного в некоторой вербальной форме содержания учебного сообщения, можно принять содержательную ценность информации при условии отсутствия ошибок, в объёме 100% (этап «А», рис. 1). Хотя необходимо признать, что практически любой источник потенциально обладает гораздо большей информацией, чем способен её изложить, и всегда не в состоянии полностью реализовать свою потребность в самовыражении. В том числе и преподаватель не способен исчерпывающе выразить самого себя и необходимую учебную информацию в учебном сообщении [6].

В современном понимании обучение в образовательной среде предъясняется как организованная текстовая деятельность, являющаяся многокомпонентным и многоуровневым предметом целенаправленной учебной деятельности в перцептном звене [3].



Рисунок 1. Этапы преобразований воспринимаемой информации

Текст, воплощающий в себя всю многозначность и богатство многочисленных форм учебной информации, предполагает, в силу своей многофункциональности, обширное разнообразие перспективных путей обучения.

Специфическое качество «педагогического» текст, представляя собой способ существования культуры, приобретает лишь как объект совместной деятельности преподавателя и обучающегося, раскрывая при этом весь потенциал образовательных способностей и возможностей [4]. Он с полной ответственностью возложенной на него преподавателем, выполняет алгоритмическое назначение специфической точки (области) бифуркации, претворяя на практике многовариантную совокупность действий, условий и качеств полноценного представительства мажоритарного учебного элемента, который, будучи, в соответствии с алгоритмом обучения, источником избыточной информации, выступает для обучаемого в роли строго описанного аттрактора. Такие элементы выполняют назначение системообразующих функций, координирующих процессы выдвижения обучаемым на их основе догадок, идей, предположений, сомнений и других многочисленных атрибутов поиска решений проблемных задач, выдвижения гипотез. Но в любых обстоятельствах организация и трудность содержания текстов, включая тексты отражающие содержание учебных модулей, должны в обязательном порядке обеспечивать так называемую «переводимость», т.е. предоставлять возможность без видимых потерь осуществлять переход от профессиональных знаний и умений создателя учебных сообщений к тезаурусу обучаемого.

Практика отмечает, что объем учебных знаний, позволяющих преподавателю в необходимой степени гарантированно обеспечить 100% познавательной информативности передаваемого сообщения (сегмента учебной информации), более чем в 4 раза должен превышать потенциал «информационного» объема этого сегмента! Однако, как показывает опыт, это всего лишь только начало потерь: любой носитель не способен оперативно перенести (этап «В», рис. 1), передать информацию без внесения искажений (в учебном процессе информация может быть представлена различными текстами на любом языке и любой организации). Такая ситуация определяется не только потерями, отражающими количественные характеристики качеств канала передачи информации (потери мощности звука, явные искажения в произношении, невольные опечатки, случайные оговорки и др.). На практике существуют достаточно мощные потоки информации, даже спустя некоторое время воспроизвести которые в конкретной ситуации в опосредованном виде без значительной их трансформации невозможно. В первую очередь это относится к множеству эмоций в чисто человеческом их восприятии и трактовке. Налицо первое расхождение, а порой и полная несовместимость алфавитов баз знаний индивидов (личностей), а также отдельных элементов и больших блоков в организации функционирования канала передачи информации. В этой ситуации проявляются неизбежные объективные противоречия в уровнях знаний преподавателя и обучающегося. Мышление, производящее полнообъемную обработку информации, полифункционально и многоканально. Начинающему преподавателю всегда следует помнить: показательно выхолащенная излишней конкретностью мысль, принудительно организованная высказыванием в назидательную линейную структуру, теряет свою «партитурность» [7]. Дальнейший анализ выстроенных этапов продвижения учебной информации позволяет установить и в достаточной степени высветить суть их функциональных особенностей.

Этап «С», рис. 1 – характеризует частичные потери смысла и значения сообщений при преодолении порога восприятия либо невосприятия (отторжения) учебной информации обучающимся (прежде всего в отношении рассматриваемой ситуации). Приложение значительного усилия со стороны преподавателя необходимо для полного обеспечения желательного положительного результата процесса обучения, что требует использования в учебной аудитории сигнала достаточной избыточной силы, значительно ухудшающего качество восприятия содержания, снижающего вариативность сообщения. Ситуацию усугубляет постоянно присутствующее психическое давление со стороны преподавателя, осуществляемое с целью несколько насильственного преодоления негативной (охранительной) «настроенности» приемника (обучающегося), в том числе обеспечение, формирование, часто в авторитарном режиме (в этой ситуации понимается как позитивное наказание), эмоциональной положительной мотивации на данном этапе обучения.

Особенности характера описываемого на этапе С процесса ключевым образом определяются общей обстановкой, полностью инспирируемой внешней средой. Весьма характерно, что в определённой степени сформировавшийся, относительно стабилизировавшийся процесс восприятия проявляет заметные черты явного предвосхищения содержания целых блоков поступающей информации. Строго говоря сознание обучаемого индивида осязательно активизирует прогностическую функцию создания опережающего отражения. Конструирование «дерева» предвосхищений стимулирует превентивную разработку серии преобразов за несколько долей секунд, за несколько предстоящих фраз, смысловых поворотов изложения до поступления ожидавшихся и прогнозируемых по выстроенной канве диалога с преподавателем блоков информации. Чем богаче, разнообразнее конструируется «дерево-сеть», тем в некотором роде напряжённее, продуктивнее деятельность обучающегося, тем ценнее и вариативнее создаваемые им самим знания, тем энергичнее послысы к дальнейшему самостоятельному обучению.

Каждый индивид проектирует свой неповторимый план априорно-апостериорной обработки воспринимаемого им входного сигнала, что предполагает весьма тонкую оригинальную настройку и эффективную защиту нередко подверженному многочисленным энергичным внешним и внутренним факторам алгоритма обучения. По всем характеристикам функционирования «решающий» механизм оперативной обработки поступающей обучающемуся информации может быть представлен как достаточно инерционное последовательно организованное «устройство» с контрастно выраженным лагом последствия. Это подтверждается самим ходом взаимодействия обучающегося и поступающей информацией: каждое ответное действие, если и не обдуманно тщательно, то в полной мере оценено обучающимся; непременно оценивается даже «мгновенная» реакция на возникающую опасность. В практике обучения присутствует, как минимум, бинарный («да/нет») план оценки и обработки каждого отдельного сигнала, выделенного термина, отмеченного специального блока информации. Однако гораздо чаще индивид использует предписываемый логикой познавательного мышления развёрнутый полинарный план.

Каждая педагогическая технология в идеологически соответствующей ей оригинальной модели априори предопределяет варианты функционирования и определяет роли двух основных элементов общего по организационным принципам канала перемещения учебной информации: передающего-инициализирующего (преподаватель) и принимающего - активно-пассивного (обучающийся). В решающей степени именно эти обстоятельства, параметры этих участников процесса обучения устанавливают границы качественных характеристических особенностей организации учебного процесса в отдельных педагогических технологиях и принципиально раскрывают характер представления учебной информации.

Этап «D», рис. 1. – продуктивность этого этапа («Осмысление значений» по В.П. Зинченко) в полной мере зависит от совершенства и мощности интеллекта получателя информации. Во многих психолого-педагогических исследованиях отмечается: чем более высок рейтинг индивида, тем более сложное (в потенциале) сообщение он способен воспринять. Между тем до настоящего времени не существует обстоятельно доказанного ответа на тривиальный вопрос: что же такое рейтинг (часто представляемый как псевдоколичественная мера интеллекта) и в каких единицах его можно реально достоверно оценить; а, следовательно, рефлексивно ставится под некоторое сомнение возможность доподлинной предоценки способности индивида полностью и без значимых искажений воспринять и усвоить (преподанную как истину) предназначенную ему учебную информацию [5].

На этом этапе происходит интенсивный перевод, перекодировка полученного сообщения во внутренние алфавиты (в том числе и в сложно-подчинённые понятийные поля) индивида. Мышление подключает все более усложняющиеся и развивающиеся процедуры определения и утверждения личностной ценности каждого элемента и блока воспринятого и доказательно обладающего познавательной новизной сообщения.

Выполняемый перевод подчиняется, по мнению многих исследователей, четырем отслеживаемым видам герменевтической интерпретации: грамматической (языковой), стилистической (отражающей характер изложения), исторической (соответствующей временному промежутку), психологической (личностной). Приемлемый индивидом уровень совпадения и совершенства действия этих функций, а также вид и степень адекватности личностной значимости вырабатываемых ими результатов (регистрируемых сигналов) и создаваемых самим индивидом в качестве текущих предвосхищений их образов регулируют процесс энергичного преодоления разрыва между высказываниями: воспринимаемым и мыслимым (что в какой-то степени удаётся в метафорах). В то же время необходимо заметить, что часто для практического действия безусловное, целостное понимание не всегда достижимо и далеко не всегда необходимо.

Этап «Е» рис. 1. – на этом этапе происходит логическая кодировка, свёртка учебных сообщений, свёртка учебных сообщений, активно формируются образы воспринятых, отфильтрованных и усвоенных информационных сообщений, происходит утверждающее запоминание учебной информации в форме образов и стимулируется дальнейшее их отображение на другие дескрипторы, анализируются и запечатлеваются реакции, эмоции, тесно связанные как с самими сообщениями, так и с характеристиками процессов их восприятия. Построение и радикальная модернизация образа осуществляются посредством выполнения процедур-функций:

- количественным сочетанием и подборкой-перестановкой воспринятых ранее и уже преобразованных элементов различных сообщений;
- их синтезом (взаимопроникновением) и качественной трансформацией, поисковой организацией цепочек;
- наглядным выделением (отпочкованием) элементов информационных структур, приобретших (наделенных) новационные качественные признаки;
- взаимообогащающим слиянием (растворением, поглощением) новообразований и расширением толкования дополняющих элементов привлекаемых из ранее созданных структур;
- агглютинацией (склеиванием) смысловых блоков, наряду с синтезом отдельных элементов и их многообразных сочетаний;
- программированным построением по ранее принятому аналогу и т.д.

В данной ситуации решающее значение приобретают выдерживание возможно более корректного содержания информации (дисциплина не нарушения строго оговоренных рамочных границ логики и отслеживание совместимости понятий) и формирование у индивида структурно оформленного ментального опыта, перманентно приобретаемого с помощью так называемых «программ-иммитаторов», что стимулирует обучающегося на создание своеобразных предзнаний, формирующих наборы прообразы будущих событий, фактов, явлений, в некоторой степени подготавливающих относительно устойчивые эмоциональные реакции на предстоящую новизну учебных сообщений.

Этапы «Е1–Е2» (рис. 1) в опосредованной несколько приближенной форме характеризуют достигнутое обучающимся необходимое качество мыслительной деятельности, а также развиваемые количественные и качественные характеристики функций памяти обучаемого. Весь объём воспринятых, свёрнутых, пропущенных через технологически необходимые понятийные механизмы и критерияльные сита знания (на данном этапе это именно знания, полученные как требуемый согласно программам обучения результат труда по переработке содержания учебных сообщений) предварительно помещаются в промежуточную память обучающегося. Продвижение создаваемых понятийных структур происходит с интенсивным применением рекурсивных алгоритмов, одного из наиболее эффективных инструментов развития мышления. Суть их состоит в создании причинно-следственных связей в применяемых процедурах построения логических цепочек конструируемых суждений. Часто в предметном анализе данного процесса применяется рекурсивная триада, демонстрирующая механизм объективизации и взаимодействия трёх принципиальных этапов решения задачи. В сжатом виде этот кортеж представляется последовательностью: первичное осознание комплекса условий – деятельность по подбору либо выработки алгоритма - решение задачи (проблемы), контроль и перепроверка.

При этом основная роль в обязательном порядке отводится параметризации элементов создаваемой базы или выделению абриса начальной базы и корректно описанным правилам её применения; здесь рассматриваются, анализируются и применяются в первую очередь алгоритмы срезовой декомпозиции исходных (запрашиваемых из долговременной памяти) разноплановых массивов информации [1]. Как правило, действия над сформированными понятийными элементами не прекращаются и после достижения удовлетворительного результата. С целью безоговорочного подтверждения своей правоты обучающемуся рекомендуют некоторое время выполнять так называемые «отложенные вычисления».

На практике выделенные этапы также сопровождаются непрерывной утратой знаний: не будучи востребованными, они буднично забываются. Наблюдаемый темп забывания зависит от многих факторов: применяемой технологии запоминания, длительности предъявления объекта и величины усилий запоминания, проявляемой «наступательной» эффективности используемых приёмов и способов формирования оптимально совершенной, чётко структурированной системы индексации элементов базы знаний и т.д.

Выводы. Наглядное представление процессов восприятия и обработки учебной информации позволяет выявить специфические особенности процессов взаимодействия обучающегося и средств обучения, с которыми он сталкивается на всём протяжении пребывания в учебном учреждении. Чёткая структуризация шагов алгоритма обучения показывает преподавателю возможные средства и «точки» наиболее эффективного воздействия на учебную аудиторию. Возможно некоторое прояснение механизмов, средств, методов достижения более эффективного приложения усилий преподавательского корпуса на пути объективизации картины согласованного сотрудничества обеих сторон образовательного процесса.

Литература:

1. Беляева, А.П. Методология и теория профессиональной педагогики / А.П. Беляева. – СПб.: Ин-т профтехобразования РАО. – 1999. - 480 с.
2. Билый, А.М. Определение индивидуальных особенностей восприятия информации для повышения эффективности учебного процесса / А.М. Билый, И.А. Буровик // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. - 2011. - № 4. - С. 311-318
3. Вейдт, В.П. Барьеры восприятия учебной информации в дополнительном профессиональном образовании педагогов / В.П. Вейдт // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2019. – № 1 (апрель). – С. 6-12. – URL: <https://koiro-journal.ru/realises/g2019/1ap2019/kvo101>.

4. Лысых, Я.А. Диагностика восприятия учебной информации, представленной разными способами / Я.А. Лысых, Н.И. Пак // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. - 2012. - С. 481-482
5. Пучкова, Е.С. Особенности подготовки материалов преподавателями педагогических вузов для проведения вебинаров с учетом особенностей индивидуального восприятия учебной информации студентами / Е.С. Пучкова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. - 2016. - № 2. - С. 16-21
6. Раменский, С.Е. Работа по призванию как иррациональное проявление миссии творческого человека, в том числе педагога / С.Е. Раменский, Г.П. Раменская, В.С. Раменская // Бюллетень науки и практики. - 2017. - № 8. - С. 16-24
7. Рубас, А.А. Специфика когнитивной деятельности в условиях учебного дискурса / А.А. Рубас, А.Е. Агманова // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2021. – Т. 20. – № 1 (47). – С. 73-79. – DOI 10.20310/1810-231X-2021-20-1(47)-73-79.
8. Тенхунен, П.Ю. Особенности восприятия учебной информации современными студентами: потенциал визуальной концептуализации / П.Ю. Тенхунен, Ю.А. Елисеева // Интеграция образования. - 2015. - Т. 19. - № 4. - С. 28-33

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

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

ИСХОДНЫЕ ПОЗИЦИИ СОЗДАНИЯ МОДУЛЬНЫХ СИСТЕМ

Аннотация. В статье изложены основные положения структурной организации учебного модуля. Приведены обоснования выдвигаемых требований к содержанию, структуре построения отдельных блоков, их логическому взаимодействию, перечню необходимых блоков и компонентов. Описываются общие для различных классов модульных построений этапы проектной деятельности. Отдельно выделены этапы комплектования тематики содержательной части модуля. Указаны разновидности целей изучения модуля. Уточнены требования к целям и задачам, решаемым при изучении модуля. В статье описываются методические требования к функционированию внутренних механизмов деятельности модульных структур. Статья содержит рекомендации по выполнению условий эффективной реализации модульного обучения, включая некоторые рамочные ограничения включения модуля в учебный процесс.

Ключевые слова: учебный модуль, коррекция целей, маршрут обучения, граф, метрика, моделирование, анализ.

Annotation. The article outlines the main provisions of the structural organization of the training module. The substantiation of the requirements for the content, the structure of individual blocks, their logical interaction, the list of necessary blocks and components is given. The stages of project activities common to different classes of modular construction are described. The stages of completing the topics of the module's content part are highlighted separately. Varieties of module learning objectives are specified. The requirements to the goals and tasks to be solved during the study of the module are specified. The article describes the methodological requirements for the functioning of internal mechanisms of the module structures activity. The article contains recommendations for fulfilling the conditions of effective implementation of modular training, including some framework limitations of module inclusion in the educational process.

Key words: learning module, goal correction, learning route, graph, metrics, modeling, analysis.

Введение. Подчинённая методическим требованиям организации образовательного процесса структура учебного модуля (одного из наиболее эффективных элементов обучения) неоднократно описана и достаточно объёмно апробирована. Существенное отличие используемых в практике организации процессов обучения вариантов модулей наблюдается в обозначениях позиции и определении меры и границ усилий преподавателя.

Изложение основного материала статьи. Управление процессами внедрения и использования технологических возможностей модульного обучения, описывается следующими основными направлениями, функциями, областями деятельности. Они предложены Анри Фойлем, основателем науки об управлении, и описываются целеопределяющими видами управленческой деятельности: разработка целей, ранжирование исполнителей, определение ролевых функций исполнителей и программы действий всей группы, назначение генеральной и промежуточных целей, стимулирование проектной деятельности, разработка средств согласования работ, определение тем и вопросов пересечения интересов разработчиков, управление темпом выполнения отдельных этапов разработки, решение вопросов и проблем, возникновение которых возможно предвидеть на этапах выполнения текущих заданий, обсуждение и рецензирование итогов завершения задания [4].

Пилотное проектирование учебного модуля берёт начало с оценивания потребительской стоимости и познавательной ценности информации, которая может быть получена при его должной реализации:

1. Что предлагается сделать в модуле, каковы его предметное и обучающее назначение, а также предполагаемые алгоритмы (используемые педагогические технологии, методы) изучения и планируемые маршруты обучения.

2. На какой понятийной основе (минимальном личностном тезаурусе обучающихся), в каких разделённых по отдельным занятиям объёмах и в каких формах доносит преподаватель выделенный учебный материал в аудитории, а также какие авторские методики предлагаются для самостоятельного изучения изложенного материала.

3. Виды, формы, роли и другие характеристики применённого дидактического материала и индивидуальность его конкретных образцов.

4. Понятийное содержание учебного материала, которое должно быть усвоено обучающимися (как определённое ядро учебных сообщений, составляющих материал модуля) и которое в дальнейшем подлежит направленному объективному оцениванию: описываются характеристики самого процесса выполнения контроля, особенности основных аргументов и логическое построение процедур контрольно-оценивающих функций и вспомогательные параметры критериального аппарата [11].

В принципе данный перечень может быть кардинально расширен в соответствии с уровнем продемонстрированной обоснованности и новационного потенциала привносимого авторской точкой зрения, а также в зависимости от уверенности и обоснованной точности выражения педагогической позиции ведущим преподавателем [1]. Подчёркивая высокую значимость степени коррелированности и выраженного аффинного подобия качественных характеристик, как модуля, так и адекватного ему методического комплекта, необходимо отметить и высокую дисциплину соблюдения технологических аспектов свойств однородности, синхронности, и строго выполняемую коллинеарную направленность в ориентации действий преподавателя (методиста) по проектированию модуля. Это предпринимается в целях достижения полной

синхронизации и обеспечения должной работоспособности двух дополняющих друг друга методических элементов процесса обучения. В сложившейся ситуации проектная деятельность представлена следующей последовательностью:

1. Разбор базовых понятий профессионально-квалификационного функционала, соответствующих разделов образовательного стандарта, рекомендуемых учебников, применяемых на настоящий момент учебных пособий, подборки научно-популярной, каталогов специальной научной и общепроизводственной дополнительной литературы. Исследованный и выделенный как методически приемлемый учебный потенциал, исходный объём информации обеспечивает:

– выделение неординарных технических, методологических и педагогических замыслов, взглядов, концепций, ситуаций, представляющих интерес при изучении всей темы;

– определение точно сфокусированных умений и навыков, которые будет необходимо выработать будущему специалисту [9];

2. Отгенирование генеральной проблематики изучаемого с помощью модуля учебного курса, с учётом различных внутри- и междисциплинарных ситуативных связей, что выполняется с целью конкретизации функционалов и построения тематически подчинённой иерархии вопросов и методически организованной совокупности задач, строго следующих требованиям технологии обучения и впоследствии, в качестве дидактического наполнения модулей, включаемых в различные разделы теоретического, практического и производственного обучения [10].

3. Интенсивная коррекция целей и задач на всех этапах обучения, причём их объём и сложность назначаются в твёрдой зависимости от оценённого уровня обученности, достигнутого обучающимися на предыдущих этапах.

4. Привлечение экспертных оценок к ранжированию комплексов последовательных шагов обучения (определение целесообразности их перестановок); разработка процедур и систем критериев оценки качественных показателей, которым в том числе в период изучения модуля должны отвечать знания учащихся, и пилотное проектирование процедур критериального оценивания.

5. Обоснованный расчёт суммарного количества и продолжительности каждого занятия по темам для различных вариантов внешних (входных) условий обучения для конкретных групп обучающихся.

6. Назначение тематики каждого занятия, разработка многовариантных планов занятий.

7. Построение интегративного графа (в простейшем случае – подробного плана) последовательности и взаимосвязи занятий, выполняемых в процессе изучения всех и каждой темы курса и непрерывная оптимизация их логических связей.

8. Установление метрики – многогранной матричной оценки степени отклонения (выражается в количественной мере) между вариантами учебного процесса.

Генеральным элементом, устанавливающим характер функционирования модели обучения в образовательном пространстве, является текстовая деятельность, осуществляющая роль запускающего звена в перцептивном процессе.

В широком смысле под моделированием общеобразовательного процесса понимают известный комплекс, включающий: специфическое макетирование содержания учебной информации и имитацию действительных воздействий педагогических методов и приёмов выстраивания потребностно-мотивационной сферы личности; усечённое копирование условий деятельности эффективной образовательной среды; блоковое макетирование шагов практической деятельности педагогических сотрудников и руководителей всех рангов; создание некоторого математического образа системы педагогического мониторинга и видов контроля качества образования и др. В соответствии с полученной первоначальной достаточно достоверной экспертной оценкой и выполненными широкими пилотными исследованиями конструируемая модель проходит в своём развитии три этапа:

1. Построение курса последовательно дискретно организованных занятий по заданному учебному предмету в соответствии с конструктивными условиями и ограничениями принятого алгоритма функционирования модели.

2. Проектирование образов модели для нескольких параллельно изучаемых дисциплин.

3. Составление исходного тезауруса по изучаемой дисциплине, необходимого для получения полного соответствия терминологии принятой в описании профессионально-квалификационной характеристики.

В соответствии с классами дидактических задач моделям и непосредственно процессам моделирования присущи понятия, параметры, функции относимые к обеим категориям. По одному из немалочисленных определений, модель – это элемент, цепь событий, наблюдаемый процесс (конкретный, символический, виртуальный), отличающийся от отправного, который характеризуется значительными, первоосновными для целей моделирования характерными качествами и в границах выделенных целей в полном объёме подменяет исходный объект. В целях успешного достижения поставленных задач модель должна «предъявить» следующие элементы:

1. Доказательно-обязывающие посылки (цели-задачи-результаты).

2. Позволяюще-желательные маршруты поведения (прозрачная стратегия).

3. Представление возможных вариантов состояний и отклонений в движении модели и реакции окружающего пространства (образовательная среда).

4. Предполагаемые и желаемые результаты деятельности (прогнозируемые исходы) [3].

Академическая модель учебного процесса рассматривается как непрерывно усложняющаяся, развивающаяся и качественно совершенствующаяся система, построение которой выполняется в соответствии со сложным вектором «цель – действие – результаты». В этом локальном пространстве непрерывно уточняемая «цель» – преследует достижение с необходимой полнотой необходимого соответствия качеств обучающегося требованиям образовательного стандарта на надлежащую подготовку выпускника учебного заведения; «действие» – определяет процессы непрерывного манипулирования всеми элементами содержания, средствами и методами реализуемого педагогического процесса; «результаты» – предопределяют полный спектр показателей фактически достигаемого уровня соответствия подготовки выпускника образовательного учреждения выше оговоренным требованиям.

Цель обучения наиболее часто выступает в одной из двух форм – «цель-образ» и «цель-задание» [5]. В большей степени дидактические трудности проявляются при назначении цели в форме задания. В таком случае характер и способы деятельности определяются более строго. Развивая дидактическое содержание самого вектора проектирования процесса обучения, можно в качестве первоначального приближения принять утверждение, что задачи – это учебные цели, заданные в явно прописанных определенных граничных условиях, т.е. последнее понятие в большинстве ситуаций представляется более конкретным, чем понятие цели.

Требования предъявляемые к постановке конкретных целей-заданий:

1. Ясная сжатая формулировка, требующая и одновременно обеспечивающая понятийно-однозначное исчерпывающее полное понимание и последующее неискажённое восприятие смысла задачи обучающимся.

2. Тождественность понимания сути и деятельностного проявления алгоритма учебного задания, как преподавателем, так и обучающимся.

3. «Незатененность» задачи убеждающими результатами прошлого опыта, но, одновременно, максимальное извлечение положительных моментов из ранее приобретённых знаний и опоре на примеры и факты из прошлого опыта.

4. Достаточно полное соответствие содержания и условий задачи конкретизации общих проблем построения личностной модели мира обучающегося.

5. Психологически выверенное акцентирование условий (и в первую очередь критических, ограничительных) полноформатного выполнения задания.

6. Контрастное, наглядное выделение несоответствий, скрытых и явных противоречий в постановочных условиях нового задания и качественно-количественных характеристиках предъявленных данных.

7. Активная стимуляция самостоятельного поиска обучающимся требующейся для решения дополнительной (вспомогательной) информации.

8. Обстоятельный позитивно окрашенный анализ соответствия осязаемого уровня сложности задания и реальных возможностей обучающегося.

Модель – специфическая форма имитации фактов, явлений, реальных действий и одновременно тонкое искусство идеального конструирования виртуальных перемещений и гораздо более энергичных воздействий, позволяющая, совмещая действительное и воображаемое, эффективно совершенствовать процесс учебного моделирования. Более совершенные варианты модели создаются с привлечением накопленной и качественно трансформированной информации, извлекаемой в процессе исследований. Причем практическое построение модели всегда влечёт за собой необходимость проектирования этапа апробации модуля выполняемой в форме образовательного эксперимента. Это требует составления дополнительного плана исследований, решения «нулевого» (нейтрального) примера, оперативного уточнения первоначального алгоритма, выработки рекомендаций на коррекцию условий и изменение режимов опытной и постоянной эксплуатации модели [7].

Среди множества практически равнозначных требований к операционным моделям образовательного процесса выделяются наиболее существенные:

1. Методическая адекватность представляемому учебному процессу, достижение максимальной синкретичности с ним, но не революционное разрушение его индивидуальности.

2. Невосприимчивость алгоритма деятельности модели к серьёзным изменениям внешних условий с сохранением возможности расширенного оперативного исследования текущих и последующей модификации дополнительных переменных характеристик педагогических процессов.

3. Способность неукоснительно обеспечивать и длительно поддерживать информативную безупречность и «силу» потоков сигналов, т.е. безусловно обеспечивать надёжную трансляцию учебных сообщений (как выполнение требований достаточности и необходимости – на входе в канал передачи учебной информации и как недопущение ошибок и помех — на выходе).

4. Высокие стандарты статистической стабильности при сохранении обязательной приспособленности к достаточно частой перенастройке и глубокой реконструкции.

5. Обеспечение оперативной воспроизводимости при наименьших дополнительных требованиях к уровню обученности всех пользователей и предоставление гарантий сохранения технологической работоспособности в других образовательных заведениях.

6. Всестороннее описание всех (наблюдаемых) прямых и перестановочных сочетаний-соотношений некоммутирующих операторов, в разрабатываемых моделях ими являются учебное задание, изучаемый модуль, действующий образовательный стандарт и некоторые другие.

С точки зрения требуемых показателей динамики и однозначной алгоритмичности управления процессом обучения предлагаемая модель представляет собой информационно-статистическую систему с динамично перестраиваемым программным управлением, типично классическим индивидуальным порядком применения процедур контроля, с широким набором правил отказа и предпочтения и наряду с этим жестко-активной обратной связью при сохранении технологической способности к эффективной длительной эксплуатации в режиме реального времени [8]. Концептуально она, в качестве обязательных условий, предполагает наличие и непрерывную модификацию составных частей: индивидуальных моделей обучающихся, широкой типологии моделей коллективов обучающихся, чёткую иерархию разноцелевых управленческих воздействий, контролируемую персональную ответственность привлечённых участников процесса обучения [6].

Учитывая показательную динамичность блоковой организации модульного обучения, следует отметить, что для достижения успешности исследования его процедур, функций, организации связей элементов существенным становится вопрос тесноты зависимости интегральных (системных) свойств элементов системы от её организационной структуры и логики многопараметрического функционирования. Кроме того, существенен тот факт, что выставляемые на практике цели и задачи моделирования воплощаются наиболее эффективно при безусловном соблюдении ряда основных принципов:

1. Убедительного информационного наполнения:

– преодоления критического уровня объёма предварительных сведений о системе, позволяющего оперативно создать её неоспоримую адекватную модель;

– наличия сведений о значимой полезности системы в общей деятельности метасистемы (так называемых внешних дополнений).

2. Непрерывный поиск и выделение сущностных ключевых качеств – сообщение системе свойств-возможностей замены некоторых подсистем вектором их параметров с целью рассмотрения их как наиважнейших объектов перманентной оптимизации, но следует иметь в виду, что это может привести к значительному снижению уровня приспособительной адекватности модели [2].

3. Организация технологических совокупностей – представление моделируемой системы в форме пакета, комплекса некоторых сочетаемых блоков, агрегатов, объединяемых при возникающей необходимости решить подобную, но несколько отличающуюся задачу в иных сочетаниях, чем в предыдущих вариантах. Новая объединённая модель с помощью операторов и функций сопряжения позволяет в рамках единой имитационной системы достаточно гибко и быстро переформатировать прежний набор элементов в зависимости от задач исследований простой перестановкой технологически сочетаемых блоков.

4. Нормируемой осуществимости – для каждой модели задаются условия надёжности функционирования на некотором назначаемом априори уровне вероятности и при непреложном выполнении неравенств $P_{ц}(\tau) \geq P_0$ и $\tau \leq t_0$, где:

$P_{ц}(\tau)$ – вероятность максимального продвижения к цели моделирования за строго определённое время «т»;

P_0 – максимально удовлетворительное значение вероятности зачётного решения задачи;

t_0 – приемлемый (назначаемый преподавателем) период времени решения задачи.

Последняя величина практически полностью соотносится с оценкой выполненного задания.

5. Рациональной эксплуатации созданного факторного пространства, что предполагает построение и исполнение полнофакторного плана выполнения оптимального варианта учебного процесса, позволяющему в пространстве управляемых переменных (величин определяющих потенциал и энергию образовательного пространства) избирать наиболее эффективное их сочетание, позволяющее достичь значительной экономии времени и средств обучения.

6. Способности проявлять качества «множественности моделей», предоставлять возможности применения «веера подмоделей» – конструирования ряда моделей, в совокупности заменяющих сконструированную первоосновную модель с заданной степенью достоверной вероятности.

Выводы. Описанные условия и требования проектирования систем обучения, ориентированы на создание условий значительной интенсификации процессов обучения. Привлечение основных положений логики проектирования позволяют систематизировать рамочные ограничения модернизации методик модульного обучения. Использование общих положений проектирования модульных систем позволит выпускникам педагогического вуза создавать простейшие поля параметров для организации корреляционного и факторного анализа результатов своей практической деятельности на должностях педагогических работников.

Литература:

1. Арутюнова, А.Е. Функции сферы образования в современной социально-экономической системе / А.Е. Арутюнова // Естественно-гуманитарные исследования. - 2019. - № 25 (3). - С. 24-29
2. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения: (Общедидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика. – 1977. – 256 с.
3. Брунер, Д.С. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Д.С. Брунер. – М.: Прогресс. – 1977. – 412 с.
4. Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузеев. – М.: Сентябрь, 1996. - 112 с.
5. Евстропов, Д.А. Структура модульной образовательной программы, ее пример и этапы внедрения / Д.А. Евстропов, А.В. Кондаков, Д.В. Проничев // Мир науки. Педагогика и психология, 2019. – №1. – <https://mir-nauki.com/PDF/88PDMN119.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
6. Ермоленко, В.А. Подготовка менеджеров в системе непрерывного образования: метод. пособие / В.А. Ермоленко; МО и ПО РФ, Научно-методический центр среднего специального образования. – М., 1998. - 80 с.
7. Зеер, Э.Ф. Профессионально ориентированная логико-смысловая модель личности / Э.Ф. Зеер // Мир психологии. - 2005. - № 1. - С. 141-147
8. Неделеяев, В. Технологические ресурсы обучения / В.Неделеяев // Высшее образование в России. - 1998. - №. 2. - С. 41-44
9. Пидлисий, И.П. Педагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. завед. / И.П. Пидлисий. – М.: Просвещение; Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. - 1996. - 432 с.
10. Пшенникова, Е.В. Междисциплинарная интеграция в рамках модульного образования в медицинском институте / Е.В. Пшенникова, Н.В. Борисова, И.Ш. Малогулова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Медицинские науки. - 2017. - № 1(106). - С. 38-45
11. Сафонцев, С.А. Стандартизация ситуаций неопределенности учебных модулей / С.А. Сафонцев, Н.Ю. Сафонцева // Образование и наука. - 2015. - №7 (126). - С. 62-69

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

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

НЕКОТОРЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССОВ ПЕРЕМЕЩЕНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье затрагиваются проблемы перемены роли и функционала элементов учебных сообщений составляющих информационный поток дидактических единиц, воспринимаемых обучающимися в процессе приобретения дополнительных знаний. Перемещаемая информация выполняет функции диалогического звена идеологически объединяющего формирующие воздействия со стороны образовательной системы и усилия субъекта обучения. Внимание обращено на специфический этап изменения ролевой функции элементов информации, когда внешние формы выражающие смысл послания, сообщённого источником, качественно перерождаясь, становятся интеллектуальным обрамлением информации переведённой индивидом и свою собственность, заполняющую его тезаурус. Описывается механизм формирования обучающимся ответной реакции на запрос аттестующего преподавателя. Указываются на причины и обстоятельства возможных потерь при усвоении учебной информации. Отмечены непреложные факторы, определяющие революционные преобразования культуры человека.

Ключевые слова: множество, перцептивные модели, функция, аргументы, научение, рефлексия, логика, дидактика.

Annotation. The article touches upon the problems of changing the role and functionality of the elements of educational messages that make up the information flow of didactic units perceived by students in the process of acquiring additional knowledge. The information being moved performs the functions of a dialogical link ideologically uniting the formative influences from the educational system and the efforts of the subject of learning. Attention is drawn to the specific stage of changing the role function of information elements, when external forms expressing the meaning of the message communicated by the source, qualitatively reborn become an intellectual framing of the information translated by the individual and his property filling his thesaurus. The mechanism of formation of the student response to the request of the certifying teacher is described. The reasons and circumstances of possible losses during the assimilation of educational information are indicated. The immutable factors determining the revolutionary transformations of human culture are noted.

Key words: set, perceptual models, function, arguments, learning, didactics, reflection, logic.

Введение. Развивая анализ процессов восприятия и последующей обработки информации обучающимся индивидом, следует отметить, что выделение некоторых логически очерченных этапов мыслительной деятельности позволяют в структурированном виде представить основные этапы развития человеческого потенциала обучающегося на стадии его формирования как субъекта обучения [2].

Восприятие учебной информации предполагает интеллектуально окрашенную деятельность по заполнению тезауруса обучающегося некоторым объёмом новизны. На конкурсной основе индивид производит сравнение уровней своего изначального знания (обученности) и потребительской стоимости сообщаемых ему профессиональных составляющих его будущей деятельности. Перемещение информации возможно описать в виде некоторой модели, конфигурацию и решаемые ею задачи которой определяет государственный образовательный стандарт.

Изложение основного материала статьи. В приближении к расширенной постановке задач моделирования процессов восприятия и обработки учебной информации этапы E1 и E2 рассмотрены в прежних публикациях, возможно отнести к периодам выработки и апробации гипотезы реального функционирования проектируемой модели взаимодействия многокомпонентной композиции, объединённой целями разного уровня и содержания. Активными элементами этой композиции являются элементы, наделённые различными правами и ответственностью за достижение конечных целей для каждого из них. Социум заинтересован в подготовке специалистов-профессионалов квалификации не ниже средней. Преподаватель - в научении «порученных» ему обучающихся. Сами обучающиеся – в развитии качеств самостоятельности и приобретении наивысшей конкурентоспособности на бурлящем рынке труда. Вся эта система-композиция реализует поставленные перед ней задачи на фоне непрерывного менторского сопровождения социума. Образовательное пространство, спроектированное существующим общественным порядком – социально-экономическим укладом и граничные условия которого заданы объективными требованиями общества и которое, по сути, полностью определяет свободы действия каждого «элемента» условиями и ограничениями финансирования, определяет-назначает все главные функционалы действующих субъектов [3].

В этой ситуации первоначально достаточно неопределённое множество вариантов воздействия внешней среды на обучаемого (область описанная множеством факторов S) реализуется в своём конкретном локальном операторе s (назначаемый как единичный вариант сочетания всех представленных и учитываемых факторов, причем $s \in S$) и предоставляет все необходимые и достаточные условия успешного разрешения (учебной) проблемы, задачи, ситуации.

Выделяя как наиболее перспективный с точки зрения исчерпывающего использования всего богатства потенциальных возможностей их многофункционального развития класс аудитивных и автоматных моделей процесса научения, следует отметить их показательно высокую алгоритмическую адекватность специфическим процессам внутренней обработки информации. Фактически, они системно описывают вертикаль так называемого тоннеля Зинченко. Широкий набор проектных решений позволяет с высокой достоверностью оценить затратную стоимость каждого шага продвижения по конкурирующим маршрутам создаваемого графа-дерева учебного процесса. Неотъемлемой чертой перцептивных моделей является присущая им нестандартная способность перманентно рожать уникальные догадки, конструировать целостные, развивающиеся потоки образов сообщений, что позволяет углублённо исследовать различные варианты преобразов и т.д. Активно проявляя все признаки динамичных открытых систем, они максимально обширно реализуют идеи предвосхищения и обоснованной мотивационной оценки «стоимости» ожидания предстоящих шагов обучения.

Перцептивные модели на практике рассматриваются как прогрессивное качественное развитие автоматных моделей. Алгоритм восприятия, представляемый в них нелинейным активным некорректируемым алгоритмом дискретного процесса, имеет возможность в простом развитии последовательности шагов решения резко «переключить» линейное созерцание на развивающийся многокоординатный поиск способов существенных компенсаций потерь перекодировки непрерывно поступающей информации. Такое действие будет продиктовано ситуационными обстоятельством частичного либо полного несовпадения абриса воспринятого сообщения с тем, что предоставит на запрос выступившего с инициативой мышления индивида его долгосрочная память, и тем, что запроецирует в качестве личного варианта предполагаемого сугубо эвристически предвосхищаемого результата активное сознание обучающегося.

Поиск выступает в форме некоторого активного замещения, что должно обеспечить обучающемуся необходимую «познавательную надёжность и безопасность», опосредованную его собственной шкалой ценности, в части обережения его инициативы в поисках и предоставления личной свободы в констатации истинности новизны [1]. В этой ситуации, при достаточно точно (в рамках граничных условий) заданном целями обучения алгоритме модели, этапы E1 и E2 отражают процессы выработки и апробации ряда гипотез, выдвигаемых обучающимся. Непрерывно развивающаяся и модифицирующаяся перцептивная модель создает некоторый достаточно локальный образ дидактического материала, определяя конкретные значения аргументов разрабатываемого автомата обучения S', B', φ' (в общем случае они оговариваются тривиальной «пятеркой» S, B, φ , ψ , δ). В дальнейшем расписывается ограниченный комплекс аргументов вектор-функции наблюдаемой невязки целей и результатов $\Delta = \delta/\delta'$, исчисляемый, как правило, в пространстве критерия R. В настоящее время представленный критерий строго определён образовательным стандартом. В конечном итоге выполнение комплекса операций алгоритма научения приводит систему к барьеру необходимости выбора и утверждения либо уже существующей в реалии нулевой гипотезы H0 отказа от «разбора» сообщения, либо выработки встречного оригинального варианта уникальной для каждого индивида строго аргументированной конкурирующей гипотезы отчуждения знаний H1. Принимая рабочую гипотезу H1, система (модель научения) переходит к следующему шагу обработки и глубокой модификации адресно выделенного участка (области) личностной базы знаний на основании объективного значения и смысла воспринятого и признанного личностно ценным для обучающегося учебного информационного сообщения. В этом случае система принимает величину невязки (явно выраженного неудовлетворения от неполного совпадения предполагаемого и реального результатов сравнения воспринятого объекта и эталона) приемлемой для признания истинным содержания сообщения. Величина и форма оператора s при этом представляют собой (расцениваются обучающимся как) положительное воздействие на обучаемую систему и самого обучающегося.

Процесс «внутренней» апробации выдвинутой гипотезы «E» – завершает процедура означения смысла. Базируя свою функциональную продуктивность на уровне достаточности обученности и оптимальной оценке общего интеллекта индивида, она в довольно большой степени зависит от присущих и стабильно проявляемых психических качеств, устойчивости и «настроенности» опрашиваемого [7]. Именно на этой стадии достаточно широко раскрывается потенциал неординарного абстрактно-ассоциативного мышления обучающегося, его способности целенаправленно конструировать и корректировать собственный вариант видения и оценивания данной проблемы, явления, предмета. Принято считать, что в этот период заканчиваются процессы, ранее описывавшие содержание всех внутренних переходов этапа E1 \Leftrightarrow E2. Подчинённая обширным требованиям общечеловеческой логики, предписаниям образовательного стандарта, в контексте эмоционального окраса деятельности определяемая личностным потенциалом обучающегося, эта многошаговая процедура производит над полем воспринятой и в значительной мере преобразованной учебной информации, сопровождающие преобразования:

- первоначальное построение простой логической линейной цепи, включающей в себя необходимое и достаточное количества понятий, дескрипторов, определений из всего их присутствия в сознании индивида, прикрепление (катенацию) новых понятий к уже имеющимся, их переклассификацию и признание за ними статуса значимой личностной собственности (здесь выполняется индексация ранга ценности);

- инициализируются функции синтеза знаний, сворачивания (опредмечивания) преобразованных элементов учебных сообщений, закрепление и алгоритмизация их последующего беспрепятственного (в будущем) извлечения;

- совершенствуются структуры загружаемых функций булевой логики (расширяется список используемых аргументов), оцениваются возможности применения основ нейронной логики (изучение, понимание, глубокое осознание значимости);

– вырабатываются процедуры усвоения и актуализации личностных и «групповых» знаний;
– уделяется повышенное внимание акцентированному развитию речевого, диалогового канала приёма и передачи информации;

– объективно вводится некоторое принижение значимости (нивелировка порога отторжения) прежних устоев, и здесь в первую очередь стимулируется проявление многогранности оценок ценности и необходимости объявления «лично-защитными постулатами» некоторых переосмысленных и признанных как устойчивая истина, учебных сообщений;

– отслеживается необходимость усложнения построений структур содержания и расширения разнообразия форм ответов; инициализируется выработка механизмов действенного парирования прогнозируемых излишних потерь информации при ответе и др.

«F» – этап, характеризующийся интенсивным переводом знаний, ранее помещенных в разные разделы памяти, во внешнюю их демонстрацию. На этом этапе преодолевается объективный порог несоответствия избытка потенциала приобретённых ранее знаний, которые индивид способен предъявить как ответ на запрос (например, аттестующего или просто собеседника), и способностей их адекватной вербальной представления второй стороной (самим же индивидом, собеседником, экзаменующим). И вновь такое преодоление имеет своим следствием некоторые, порой очень значительные потери.

«G» – этап предъявления авторского варианта информации во внешнюю среду доступными обучающемуся способами; на этом временном промежутке также проявляются неизбежные потери сопровождающие деятельность канала передачи информации. Они возникают, в том числе, из-за низкой профессиональной подготовки обучающегося (неудовлетворительная техника речи, слишком малый словарный запас, нетемперированное, вялое изложение фраз, неконтрастная окраска ответов-сообщений и т.д.).

«J» – рубеж проявления аттестующим намерения (принятия решения) воспринять запрашиваемую от обучающегося подлежащую оцениванию контролю учебную информацию; в создающейся ситуации необходимо активное преодоление порога восприятия респондента (чаще всего в этом случае оказывают влияние «текущий» настрой преподавателя, выражаемая предвзятость, явная относительность оценок, проявляемая усталость, что влечёт за собой элементарную контаминацию критериев оценивания).

«I» – на этом этапе характерно проявление результатов функционирования процедур оценивания. Показательно, что отметку (выражаемую в различных баллах) выставляет учитель, а партнера-собеседника именно оценивает самостоятельно каждый из участников системы «субъект-субъект». Здесь могут взаимоуважительно «сосуществовать» книга и человек, темпераментно взаимодействовать экзаменаторы и опрашиваемые, возможен несколько удалённый дискурс авторов и читателей, не исключён творческий союз пишущего и декламирующего (озвучивающего) и др. Потери этого этапа в условиях проведения экзамена, опроса, текущего контроля в немалой степени связаны и с интеллектуальными способностями (сформированным уровнем общего интеллекта) самого преподавателя. Потери и искажения информации при прохождении её по «тоннелю», очерченному в модели происходят ещё и потому, что на каждом этапе (в рассматриваемом варианте модели число их ограничивается восьмью) наблюдается значительное рассогласование кодов и мощностей алфавитов, представленных в контактирующих областях (этапах) модели.

Фактически на каждом этапе происходит переход-трансформация блоков учебной информации с одного языка на другой, это соответствует действию преодоления рубежного перехода, на котором при любой организации «перехода» частичная потеря смысла и содержания неотвратима. Этим подтверждается высокая актуальность проблемы выдерживания единства тезаурусов и обозначений как идентичных исходных множеств используемых при построении алфавитов, аргументов функций и процедур обучения на всех уровнях. В изложении учебного материала и требованиях содержания ответов обозначаются, обосновываются параметры и условия адекватности всех изначально используемых комплексов алфавитов и понятий. В дальнейшем равенство, тождество понятий, дескрипторов, определений и т.п. используемых преподавателем и запоминаемых обучающимся, способствует значительному увеличению скорости, качества и надёжности обучения.

Однако практика фиксирует устойчивые отличия в вариантах реализации исследуемого процесса в среде различно подготовленных обучающихся:

1) отличники – для этой категории обучающихся наблюдаются потери в среднем 7% от объёма сообщаемых знаний на каждом этапе их преобразования, и это обеспечивает гарантированно высокий конечный результат обучения: фиксируемые потери, связанные, как правило, только с перемещением и частичной переменной трактовки содержания элементов информации, составляют: $0,93(7-8) = 0,6...0,5$, что кардинально не меняет картины достигаемой обученности, учитываемая неизбежное повторение учебной информации на последующих стадиях обучения;

2) троечники – для них замечаемые потери составляют до 30% на каждом преобразовании, что приводит к просто катастрофическим потерям: $0,75(7-8) = 0,02...0,01$ (!), т.е. в ситуации недостаточности усилий внешнего стимулирования система оперативного восприятия и осмысления у троечников в целом практически не способна обеспечить результативное усвоение учебного материала (расчёты произведены на основании положений схемы «тоннель Зинченко»).

Объективные потери кодировки, свёртки и интерпретации новационного для индивида блока учебной информации создаются вследствие несовершенства организации изначального содержания сообщения, частичного либо полного несоответствия личностных трактовок и объективного (признанного в обучающей системе эталонным) содержания получаемых (передаваемых) знаний, несовершенства технологии усилий изменения и приспособления к собственным нуждам и понятиям «авторского» видения и способа изложения предлагаемого к обучающему усвоению сообщения и т.д. Совершенствование во времени рекурсивного процесса перекодировки и активного сбережения знаний переходит в творчество создания индивидуальных механизмов хранения в памяти учащегося больших объёмов накапливающихся, перестраиваемых, непрерывно рефлексированных знаний [5].

Конструирование первичных и промежуточных структур, создаваемых на базе ранее приобретенного личностного опыта, с высокой гарантией обеспечивает требуемую вариативность и тем самым предоставляет возможность достижения искомой индивидуальности маршрута обучения и неповторимости поисковых отклонений от специфически частного пути продвижения к глубинным обобщающим образам. На практике это предполагает развитие ситуации «схватывания» общего смысла блока информации (через активизацию гештальта – формирования целостного образа) и позволяет уверенно предвосхищать последующую информацию: возникает понимание «с полуслова». Раскрытие смысла и значения текста, кроме того, есть в той или иной мере прогрессирующее понимание индивидом самого себя. По сути, осуществляется поэтапное сопоставление собственного варианта представления содержания текста и реальных характеристик его информативного содержания: чтобы полностью понять текст, необходимо знать много больше, чем в нём написано [2]. В общем подходе понимание, определяемое динамикой интерпретационного потенциала обучающегося, рассматривается как совершенное искусство постижения знаков, передаваемых одним и со вниманием воспринимаемых другим сознанием через

их внешние выражения (жесты, позы, речь) [3]. Именно во всех отношениях осмысленная информация служит полноценным базисом понимания.

Поиск смысла рождается на границе перехода «непонимание – понимание». Развитие культуры человека, рост его «человеческого капитала» находится в дельте этого перехода. Именно здесь подтверждается генерирующая прогресс создающая сила развития знания [4]. Можно попытаться несколько расширить эту мысль, оттенив несомненную необходимость деятельного присутствия факта непонимания, которое, по сути, становится инициализирующей причиной бурной активации работы понятийного аппарата обучающегося, начиная с концентрации внимания, проектирования содержания запроса разделов памяти, активации анализаторско-рефлексивных процедур-функций интеллекта.

Стимул развития, «рождаемый» переходом «понимание-непонимание» и его воплощение (удовлетворение познавательного интереса) действуют только после достижения личностью достаточно высокого уровня знаний, необходимого для преодоления порога противления затратам усилий в направлении реализации способностей и потребностей к самообразованию. Как свидетельствуют многочисленные исследования [4], поиск и удовлетворение исчерпывающей новизны производится в зоне ближайшего саморазвития, дальнейшее обучение происходит в зоне ближайшего развития, прилегающая же область удовлетворения и раскрытия глубинных причин непонимания простирается в бескрайнем пространстве образования. Следовательно, для прагматичной ориентации и жёсткой конкретизации целей обучения и путей их достижения (что с поражающей прямоотой предписывает образовательный стандарт) шаги процесса обучения должны быть алгоритмически дискретны, их параметры – определены граничными условиями обязательности достижения конечной цели, показательно подчинены рекомендуемым методикам обучения: обучение вынуждено быть технологичным [6].

В учебной деятельности выделяют функционально объединенную область познавательной деятельности, специфических познавательных потребностей индивида, мотивов обучения и воли достижения цели высокой степени обученности. Причем познавательные функции учебной деятельности в свою очередь рассматриваются как неделимо переплетенные (что крайне важно) в своем взаимовлиянии и взаимодополнении психические функции: мышление, память, внимание, восприятие, воображение.

Выводы. Задачи широкого раскрытия перед обучающимися ведущих положений теории и практики процессов обучения актуальны и непреложны: как известно, до 70% студентов первого курса учебных заведений различного уровня не владеют основами элементарных приёмов систематизации учебного материала, не говоря уже об устойчивом владении техническими приёмами грамотной организации восприятия учебной информации, поступающей из различных источников, и применении методик самообразования. Главный же результат учебной деятельности выражается в успешности формирования теоретического сознания и мышления, а целеполагающей функцией современной педагогики выступает необходимость научить обучающегося учиться.

Литература:

1. Аксенова, М.В. Организация самостоятельной учебной деятельности будущего учителя начальных классов в процессе освоения дисциплины «Основы математической обработки информации» / М.В. Аксенова, Л.А.Гороховцева // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 60-4. - С. 7-12
2. Борисенков, В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В.П. Борисенков // Педагогика. - 2004. - № 1. - С. 3-10
3. Гребенев, И.В. Дидактика предмета и методика обучения / И.В. Гребенев // Педагогика. - 2003. - № 1. - С. 14-21
4. Зеер, Э.Ф. Профессионально ориентированная логико-смысловая модель личности / Э.Ф. Зеер // Мир психологии. - 2005. - № 1. - С. 141-147
5. Пидлисий, И.П. Педагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. завед. / И.П. Пидлисий. – М.: Просвещение; Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. - 432 с.
6. Цофиас, А.Ю. Теория систем и теория познания / А.Ю. Цофиас. – Одесса: Астропринт. – 1999. - 308 с.
7. Цупикова, Е.В. Психосемантический подход как основа технологии алгоритмизации обработки учебной информации / Е.В. Цупикова, М.В. Цыгулева // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. - Т. 18. - № 3. - С. 63-84. – <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.5>

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

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

УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Условия и ограничения применения системного подхода в организации образовательного процесса составляют главную идею содержания статьи. Оговариваются основные компоненты системного подхода, его отличительные характеристики. Указываются классы поисковых задач, решаемых на базе системного подхода. Отмечается, что этот подход может применяться как некоторое средство определения глубины обученности, характера познания учебного материала. Системный подход может успешно применяться при организации управления модульным обучением. Автором освещаются существенные отношения между элементами модуля. В статье уделено внимание особенностям организации процессов обучения в профессиональном образовании.

Ключевые слова: подход, метод, оптимизация, системный подход, моделирование, функционал, дидактическое окружение, фасета.

Annotation. The conditions and limitations of the system approach in the organization of the educational process constitute the main idea of the content of the article. The main components of the system approach, its distinctive characteristics are stipulated. Classes of search tasks, solved on the basis of the system approach, are specified. It is noted that this approach can be used as some means of determining the depth of learning, the nature of learning material. The system approach can be successfully applied in the organization of modular learning management. The author highlights the essential relations between the elements of the module. The article pays attention to the peculiarities of organization of training processes in professional education.

Key words: approach, method, optimization, system approach, modeling, functional, didactic environment, facet.

Введение. Проблемы, организации процессов обучения в профессиональном образовании необходимость преодоления которых стимулирует и предопределяет актуальность применения системного подхода к процессам создания комплексной модели модульной системы обучения, в настоящем выделяются в следующий перечень:

1. Широко применяемые для разрешения задач методологического обеспечения образовательного процесса аналитический и предметный подходы основаны на принципах выделения отдельных элементов целостного процесса обучения и последующего их анализа с включением ограничений и условий влияния различных факторов социально-экономической природы. Слабо аргументированные граничные условия такого вида не способствуют составлению полной, исчерпывающей картины исследуемого процесса.

2. Фрагментарное использование различных средств, методов, способов обеспечения образовательного процесса без возможности (и необходимости) глубокого конструктивного учёта степени их взаимовлияния и выработки действенных механизмов решающего проблему взаимодействия приводит к явной раздробленности и резкому падению эффективности самого процесса, возрастанию его противоречивости и, вследствие ярко выраженной местной изоляции, к весьма проблематичной, слабой доказательности.

3. Педагогическая действительность достаточно справедливо указывает на необходимость проведения комплексного (но не выборочного) анализа результатов «технологической» концентрации совокупностей репродуктивной и продуктивной деятельности обучающихся и создания глубоко неординарного (построенного на дискретно иерархической подчинённости) аппарата оценочного контроля практических действий обучающихся на финальном этапе обучения.

4. Специфически отражаемая в существующих модульных образовательных системах основная цель обучения априори предполагает полное качественное объединение воспитательной и образовательной функций, что, тем самым, вынуждает преподавателя, как автора-разработчика маршрута учебного процесса преодолевать излишнюю многоаспектность и дифференцированность применяемых учебно-воспитательных воздействий и проводить факторную интеграцию различных проявлений частных присутствующих в этом процессе [3].

Изложение основного материала статьи. Внедрение системного подхода в технологии моделирования оттеняет следующие компоненты:

1. Возрастающая интенсивность педагогического проектирования частных решений учебно-воспитательного процесса в связи с радикальным преобразованием характера и содержания труда высококвалифицированного специалиста в обывающих условиях резко ускорившихся социально-экономических реорганизаций.

2. Необходимость выполнения тщательной паспортизации учебно-материальной базы, что (как гарантирующее условие) должно создать устойчивую основу (базис) проведения объективной качественно-количественной ревизии решений, принимаемых при проектировании образовательной системы и их дальнейшее претворение в качестве рекомендаций при её реконструировании либо полной реорганизации.

3. Формирование «двойной» модели учебно-воспитательного процесса, где представлены в состоянии неантагонистической конкуренции интегрированная модель профессии (некоторой группы профессий) и множественные модели дифференцированной сугубо индивидуальной подготовки, учитывающей специфику профессий и специальных учебных дисциплин [6].

4. Глубокое научное обоснование и подготовка нескольких вариантов учебно-методических средств, методически подчинённых задачам обеспечения теоретического, практического обучения и систематизированному обеспечению внеурочных занятий, что является основой интенсивного конструирования качественно продвинутой индивидуальной планов обучения.

5. Многошаговая опытная (экспериментальная) проверка созданных учебно-методических средств и пилотное внедрение их в опытную практику.

6. Оптимизация процессов управления ведущими элементами (в первую очередь процедурами и функциями) самого процесса обучения и незамедлительное вынесение балльной оценки показателей результативности учебно-воспитательного процесса, а также общей оценки результатов практической деятельности будущих выпускников учебных учреждений [5].

Системный подход позволяет многосторонне оценить уровень, глубину, степень адекватности и законченности познания изучаемого фундаментального объекта, ядровой частью которого представляется выделенным модулем. На практике этот интегральный показатель определяется:

1. Объективной степенью сложности, достигаемым уровнем комплексной диверсификации всех элементов изучаемого объекта, т.е. фиксацией в текущем содержании учебного материала, предъявляемом обучаемому, обеих граней его демонстрации: реальной (присутствующей и проявляющейся в «теле» дидактического материала) и идеальной (рефлексирующей в чётко выраженных и закреплённых в образовательной системе понятиях, отдельных принципах, используемых категориях, присутствующих и действующих законах).

2. Демонстрируемыми способностями, уровнем общего развития обучающегося, возможностями преодолеть порог неприятия нового материала, готовностью (в известной мере и деятельностно выраженной предрасположенностью) его к дальнейшему обучению (фактически отмечаются шаги и этапы реализации воспитательной и развивающей функций образовательного процесса).

В силу определённой локальности области влияния модуля ему присущи концентрированная метауровневая блоковая организация изложения материала и подуровневая строго детерминированная трактовка заявленных в качестве ведущих элементов учебных сообщений «центральных» понятий, расширенных определений, кратких дескрипторов, предлагаемых к изучению в составе данного раздела программы обучения. Подобная методика изложения учебного материала, явственно подчеркивающая его «системпригодность», дополнительно стимулирует и одновременно предоставляет возможности проектирования нескольких вариантов индивидуальных маршрутов обучения, позволяет быстро выстраивать, поступательно проектировать и отслеживать во времени (в преобразовании – транслировать) отдельные этапы наиболее привлекательной, «достойной» и приемлемо интенсивной эвристической редакции процесса обучения [2].

Системный подход является одним из основных ведущих элементов технологии ИМС (интегративно-модульной педагогической системы). В данной педагогической ситуации его использование даёт возможность выделить главные отличительные качества общепрофессионального образования: классическую целостность практико-ориентированной системы обучения и директивно прописанную оптимальную в своей конфигурации взаимосвязь методически несколько отличных отдельных подсистем (группового общеобразовательного обучения, конкретизирующего область предстоящей деятельности политехнической научения, адресно ориентированной профессиональной подготовки) [7]. К специфике системного подхода применённого в профессиональном образовании, рассматриваемого в форме некоторого функционала, определяющего требования и ограничения к комплексу целей, задач и средств достижения прикладного результата обучения, относят следующие существенные отношения:

а) функциональное единство всех элементов (субстанций), составляющих самые существенные положения профессионального обучения; сюда включают центральные положения-средства:

- специальным образом организованную профессиональную подготовку, включая необходимую адаптацию к условиям производительного труда и необходимую психологическую выучку;
- достаточно узко и строго программатично ориентированное теоретическое обучение;
- специализированное производственное обучение, основной целью которого является сообщение обучающимся профессиональных компетенций;

б) блокковую интеграцию профессий (выделяемых профессиональных специализаций, как характеристик узких профессионалов) и ориентацией содержания образования на развитие навыков производительного труда, производящего прибавочную потребительскую стоимость;

в) опирающуюся на практические ценности взаимосвязь чётко выраженных внутренних и внешних факторов, участвующих в процессах интенсивного развития системы профессионального образования;

г) убедительно выраженную (на уровне практических результатов) взаимообусловленность элементов учебно-познавательной и учебно-практической деятельности;

д) высоко корреляционно согласованное проявление активных действий ценностно-ориентационной и потребностно-мотивационной функций в геокоординатах личности будущего профессионала в роли ведущих элементов педагогического процесса [4].

Обеспечивая создание качественно новационной модели обучения в форме полнокомплектного сетевого объекта, такой подход постоянно проявляет некоторые отличительные показатели и гибкие характеристики:

- высоко темперируемую мотивационную сферу процесса обучения для всех участников;
- целеопределённый активизированный учебно-производительный труд;
- активное проявление многих творческих начал в учебном процессе;
- явно проявляющееся снижение показателей социальной напряженности в учебной аудитории;
- энергичное проявляющееся ознакомление обучающихся с различными аспектами проявлений эвристико-познавательных социально-профессиональных характеристик социальности созидательного труда;
- создание благоприятных условий для быстрого овладения началами нескольких профессий;
- снижение до оптимального уровня нагруженности учебных программ.

Внедрение системного подхода позволяет планировать к быстрой постановке и оперативному разрешению определённых классов поисковых задач:

а) исследование технологических и процессуальных показателей различных сочетаний принципов системности, тенденций интеграции, локальной дифференциации, широкой компьютеризации, приемлемой интенсификации, широкой социализации, методической комплексности в подходах к решению педагогических задач, конструктивной модульности и их совместного участия, что обеспечивает высоко благоприятные условия для успешной практической реализации усвоенных знаний, сформированных умений, приобретённых и закреплённых навыков;

б) оценивание степени целостности организации учебно-воспитательного процесса, высокий уровень которой позволяет формировать совершенные логические связи, поддерживать их активные энергетические и иные взаимодействия, раскрывать множественные взаимодополняющие системные характеристики, как отдельных разделов, так и объёмных блоков одновременно и последовательно изучаемых курсов, что является базисом для раскрытия цементирующего назначения учебно-производительного труда для доказательства ценности именно системных знаний;

в) быстрая результативная организация, эффективная разработка и строго целевое внедрение курсов, отдельных разделов, актуальных тем, используемых в качестве элементов структурных матриц смежности, охватывающих (проектирующих) множественные прототипы соотношений и сравнений между разобшёнными в реальном учебном процессе дефинициями отнесённых к различным дисциплинам; их можно рассматривать как ориентиры-инварианты, обеспечивающие крепость и стабильность естественных взаимосвязей не только между отдельными учебными дисциплинами, но и между рядом профессий, объединённых в квалификационные группы;

г) проведение строгого отбора учебного материала с учетом наполнения комплекса приобретаемых знаний и совокупностей индивидуальных показателей возрастающей обученности обучающихся, проявляемых ими на разных этапах обучения;

д) логика длительного возрастания насыщенности учебных элементов, непрерывно нарастающая интенсификация реализуемого процесса обучения настоятельно требуют энергичного внедрения методов интерактивного дискурса, настойчивой тренировки и твёрдого самоконтроля, позволяющих высококачественно преобразовывать динамично формирующийся набор векторов обучения в системно организованную развивающуюся восходящую спираль (индивидуальный образовательный маршрут): «начальные знания → формируемые умения → закрепляемые навыки → производительная деятельность → значимый продукт → адресное применение → проблемы реализации продукта → вырабатываемое решение преодоления проблем → генерируемые знания «+» (создаваемые личностные образы знаний) → развитые трансформированные умения «+» →...» [1].

Применение ведущих элементов системного подхода для проектирования конкретного варианта интегративно-модульной педагогической системы требует учёта следующих положений:

1. Педагогические проблемы профессионально-технического образования в комплексе не могут успешно разрешены без превентивной интеграции смыслоносущих элементов социальных, психофизиологических и технических наук. Эта проблема должна быть решена с полным использованием фактографического материала, почерпнутого из обширных сфер экономики, производства, культуры.

2. Проблематика насущных вопросов оптимизации методик профессионального образования разрешается при рассмотрении возникающих затруднений в плоскости упредительного моделирования. Первостепенное внимание обращается на изучение, анализ, осмысленную интерполяцию всей совокупности качественных показателей процессов и результатов воздействия шагов воспитательной функции образования. Оптимизация конечных результатов профессионального обучения в стенах образовательных учреждений значительной степени определяется социально детерминированными ценностными ориентирами.

3. Внедряющаяся в педагогическую реальность системность выступает в четырех коллинеарных взаимодополняющих аспектах:

- энергичное проявление черт междисциплинарного подхода в форме логического синтеза;
- присутствие и утверждение теоретических и эмпирических знаний, представленных набором выверенных аргументов в анализе системных образований, что способствует интенсивному поднятию факта большой значимости результатов исследования при его простоте и всего лишь рекомендательности в процессах осуществления обширного поиска наиболее эффективных решений именно в областях стыков (наложении конкурентных граничных полей) учебных курсов;
- концептуально обоснованное диалектическое взаимопроникновение базовых положений модельно-объяснительного процесса и новационных проявлений элементов педагогической практики;

– соединение в проводимых исследованиях различных педагогических систем профессионального образования в областях интеграционных и дифференцирующих натуральных процессов.

Обеспечивая непосредственное взаимодействие обучаемого с дидактическим окружением, каждый учебный модуль выполняет свою адресно-специфическую миссию: он – показательно интерактивен. Приобретаемый обучающимся опыт (в том числе и нарабатываемый в период изучения текущего задания) служит в этом случае значимым источником учебного познания и становится сопоставим с доминирующим фильтрующим профессиональным опытом учителя-наставника, который не сообщает рафинированных знаний, но побуждает к энергичному самостоятельному поиску. В предложенной ситуации обучение становится подчинённым строгой логике структурирования, выстраивания разрозненных, часто основанных на эвристических догадках проблесков знаний в полнообъёмные логически законченные суждения, заключения, выводы; обучаемый генерирует умения, преобразуя приобретённые им знания и используя предоставляемый ему наставником и создаваемый им самим опыт.

Преподаватель, иницирующий и сопровождающий обучение (фасилитатор, наставник, курирующий конкретный модуль), не всегда зная точные ответы на многие возникающие вопросы, вынуждено перенаправляет процесс, предоставляя необходимую обучаемым дополнительную учебную информацию в вероятностной форме. Чёткое описание внутренней организации управляющих воздействий, их расширенно выраженная ценностно-смысловая интерпретация всегда достигаются через решение целеопределяющих комплексов логически объединённых общей целью учебных задач. В классической педагогике деятельность, осуществляемая в рамках применённой системы обучения, имеет менторски описанную задачную структуру; в свою очередь каждая педагогическая задача рассматривается как педагогическая ситуация, соотносённая с целями деятельности и конкретными условиями её осуществления.

Цель решения учебной задачи строго определяется предполагаемым диапазоном мотиваций и количественно определяемыми детерминированными критериями окончания процесса её решения. С этой точки зрения представляет значительный интерес технология проектного моделирования содержания некоторого комплекса учебных модулей, основанная на поэтапном формировании структурированной совокупности «подмодулей»:

- концептуальной, фасетной моделью содержания отдельных разделённых во времени модулей;
- частными таксономическими моделями уровней учебных сообщения и прогнозируемой степенью усвоения сообщаемого материала;

- набором мини-моделей дидактических матриц пограничных связей «модулей-соседей»;

- счётным множеством характеристических моделей квалиметрических матриц.

Их последовательная разработка и последующее интенсивное совершенствование осуществляется при исполнении ведущих подходов деятельностной теории:

- системного – обеспечивающего необходимую прогностическую ёмкость проектируемых моделей;

- квалиметрического – предоставляющего широкие возможности преодоления негативов индивидуально-интуитивного квалиметрирования;

- деятельностного – применение которого инициализирует «расширение областей» субъектности обучения, способствует активизации внутренних резервов сферы поощрений учебной деятельности и т.д.

Неукоснительное следование выдвинутым положениям интенсифицирует рост профессиональных компетенций обучающихся, в большой степени оптимизирует отбор и повышает качество содержания учебных модулей, в оптимальной мере объективизирует выносимую рецензию педагогического процесса (оценку меры освоения каждого учебного модуля).

Выдвинутые задачи в различной степени соответствия относятся к широкому классу проблем социального управления отложенного последствия. Они проявляют контрастно выраженные признаки процедур широкого воспроизводства ранее полученных результатов и тенденций расширения областей воздействия в условиях многократного применения к быстро усложняющимся социальным проблемам. К областям их приложения отнесены оперативно решаемые малые задачи, последовательное решение которых, при наступательном стимулировании условиями необходимости, позволяет решать вначале тактические, а затем и стратегические задачи оперативного управления образовательным процессом.

Выводы. Выделенные в анализе особенности конструирования и функционирования применяемого в построениях образовательного процесса системного подхода в значительной мере облегчают построение оптимальных маршрутов обучения в профессиональном образовании. Структурирование проектируемых модулей может быть выполнено более технологично, а получаемые стандартизированные блоки подлежат индивидуальной модернизации в интересах конкретного учебного процесса.

Литература:

1. Беляева, А.П. Методология и теория профессиональной педагогики / А.П. Беляева. – СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 1999. – 480 с.

2. Иохвидов, В.В. Системный подход к использованию методов, приемов и средств обучения / В.В. Иохвидов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2016. – Том 22. - С. 22-25

3. Маджидова, К.А. Методы системного обучения в педагогике / К.А. Маджидова // Вестник Педагогического университета. - 2015. - Вып. 4(14). - С. 192-195

4. Неделеяев, В. Технологические ресурсы обучения / В. Неделеяев // Высшее образование в России. - 1998. - № 2. - С. 41-44

5. Николаева, И.В. Метод системного подхода в оценке качества обучения / И.В. Николаева // Управление образованием: теория и практика. - 2011. - № 5. - С. 26-29

6. Пак, Н.И. Развитие интуиции и параллельного мышления методом системной динамики / Н.И. Пак // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. - 2012. - №2. - С. 117-122

7. Ревин, И.А. Методы развития системного инженерного мышления у студентов технического вуза / И.А. Ревин, И.В. Червоная // Гуманитарные и социальные науки. - 2016. - №2. – С. 163-170

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

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

НЕКОТОРЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССОВ ВОСПРИЯТИЯ И ОБРАБОТКИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Аннотация. В данной статье освещаются некоторые вопросы организации и прохождения процессов восприятия и усвоения учебной информации. Рассмотрены элементы структуры текста, определяющие динамику перемещения элементов текста по каналу передачи учебной информации. Описаны условия передачи информации от преподавателя к обучающемуся. Уделено внимание условиям построения оптимального диалога между сторонами учебного процесса.

В тексте представительность учебной информации связывается с проявлением высокого уровня действенности двуимодальной организации образных и вербальных структур информации. Также указаны условия достижения желаемого уровня взаимопонимания и резонансного контакта преподавателя и обучающегося. Отражены особенности формирования и проявления внутренней речи, сопровождающей процессы восприятия и предъявления информации со стороны обучающегося. Продемонстрированы основные требования к преподавателю как лидеру процесса обучения.

Ключевые слова: форматизация, текст, язык, символы, кодировка, восприятие, понимание, денотат, модальные коды, речь.

Annotation. This article highlights some issues of the organization and passage of the processes of perception and assimilation of educational information. The elements of the text structure that determine the dynamics of the movement of text elements along the channel of transmission of educational information are considered. The conditions for the transfer of information from the teacher to the student are described. Attention is paid to the conditions for building an optimal dialogue between the parties of the educational process. In the text, the representativeness of educational information is associated with the manifestation of a high level of effectiveness of the two-modal organization of figurative and verbal information structures. The conditions for achieving the desired level of mutual understanding and resonant contact between the teacher and the student are also indicated. The features of the formation and manifestation of internal speech accompanying the processes of perception and presentation of information by the student are reflected. The basic requirements for a teacher as a leader of the learning process are demonstrated.

Key words: formatting, text, language, symbols, encoding, perception, understanding, denotation, modal codes, speech.

Введение. Одна из ведущих задач теории и практики обучения состоит в организации передачи информации от её источника преподавателя или иных средств к получателю – обучающемуся. Предстоит затратить значительные усилия для разрешения преемственных затруднений глубокого качественного преобразования её содержания и адекватно согласованном поэлементном отражении потока учебной информации на структуру занятия. Основная проблема заключается в громадной избыточности объёмов учебной информации на первых шагах и практическим равенством, а далее и развивающейся (возможной) недостаточностью сообщаемой информации на заключительных этапах фактически каждого учебного занятия. Построение наиболее эффективной схемы динамично изменяющейся сообщения учебной информации, а также поиск её наилучшей формы, выбор оптимального сочетания элементов, назначение методически обоснованных необходимых, но достаточных объёмов отдельных учебных сегментов являются обуславливающими факторами, при прочих равных начальных условиях гарантирующих успешность восприятия и усвоения учебной информации [3].

Изложение основного материала статьи. Представление учебной информации в форме набора текстов и графических образов становится основой создания интенсивных технологий, обеспечивающих более эффективное взаимодействие с умножившимся объёмом информации в учебном процессе.

Учебные сообщения создаются с применением языков самых различных организаций. Анализируя создаваемые посредством языковых символов фиксированные в пространстве и времени формы учебной информации – тексты, заметим, что в каждом из них становится возможным выделить несколько формальных структур:

синтаксическую, в лингвистическом анализе разделяемую на два уровня:

- а) поверхностную выразительно и конкретно определяемую синтаксическую структуру;
- б) так называемые глубинные, требующие оперативного оценивания предыдущих и последующих слов, выражений, учёта специальных пауз падежи; представляют интерес падежи Филмора, субъектный и объектный, а также часто выделяемые некоторыми исследователями инструментальный, временной и т.п. (более полутора десятка);
- в) семантическую, основанную на приёмах языкового кодирования и направленную на подробный анализ когнитивной и языковой информации.

Где также выделяют два уровня:

- поверхностный уровень, оперативно, в темпе восприятия сообщений, фиксирующий логику связей выстроенных фраз, выражений, отдельных словосочетаний;
- глубинный, выявляющий связь смысла и значения слов и выражений с «окружающей» информацией, в некоторой мере ориентированный на ретроспективные связи;
- прагматическую, требующую пауз для осмысливания и перепроверки; выполняет роль строителя остова базы для анализа целых блоков информации.

Понимание текста (в том числе контрастно-счётное определение его информативности) происходит через первичные, выделяемые на уровне ответной реакции поверхностные образы, различные описания, образованные знаками языка речи. В тексте (представляющем концентрированную семантику общения) выделяются: строго описываемый план значений – фактическое содержание, отражающее взаимосвязь явлений и предметов действий, и более гибкий план смыслов – выражающий отношение личности к этим предметам и явлениям, тесно связанное с её мотивами. Порождаемая и в значительной степени активизируемая различными аспектами процесса восприятия феноменологическая редукция позволяет в динамично возникающем образе объекта усмотреть развивающееся исходное ценностно-смысловое отношение, посредством которого и было создано, уже существующее на момент восприятия объекта обучающимся, знание о самом этом объекте [5]. Текст как средство общения воспринимается через смысловые опорные пункты, некоторые точки (области) бифуркации, активно создаваемые субъектом (обучающимся) в процессе осознания его содержания. Здесь же активно определяются (устанавливаются) оперативные пределы вариативности подвижного отношения («смысловые зазоры») между словом и его значением.

Практически вне специального проявления внимания обучающегося происходит выделение опорных денотатов текста, что и составляет предмет понимания. Напряжение и характер процесса понимания в целом определяется взаимоотношением выделяемой субъективной денотатной структурой, перманентно возникающей и непрерывно модифицирующейся

обучающимся при понимании текста, и объективно существующей, устойчивой структурой, заключенной в тексте. При этом само восприятие текста, раскрытие содержания в части значимости его для реципиента наиболее эффективно происходит через усилия партнёра, и именно партнёра: только лишь в активном созвучии диалога достигается продуктивная минимизация потерь при преодолении сопротивления ярко выраженного неприятия учебной информации [8].

В настоящее время педагогическая технология, изучая когнитивные аспекты понимания, особо выделяет как одно из ключевых понятий герменевтики дискурсивное понимание, обеспечивающее методически направленное приближение к истине за счет пошагового уменьшения остатка непонятого в следующей последовательности:

1. В процессе обмена мнениями и защиты принятых позиций происходит формирование реконструированной гипотезы о смысле целого.

2. Представляются варианты гипотез о смысле некоторой выделенной части по отношению к концентрированному в процессе обсуждения смыслу целого при учете ранее введенных реконструированных гипотез.

3. Формулируется условие достижения доказательности в объяснении смысла непонимания остатка: необходимо и достаточно достичь положения, когда смысл предложенного целого объясняет смысл оставшейся непонимаемой части, если она фактически становится неотрывной частью единой системы целого, т.е. таким образом входит в систему, что диалектически не противоречит целому и операционному согласованию его частей [4].

В настоящее время в формате представительной принимается гипотеза о формализации двух модусов (разновидностей проявления) репрезентации учебной информации:

1) модальности – трактуется так, что информационные сообщения трансформируются и распределяются по принципу иерархической классификации; осуществляемая обработка информации относительно медленная, базируется на поиске и доказательном анализе строгого соответствия (подобия) деталей признаков;

2) амодальности – характеризует широкое холистическое (по сути глобальное) представление учебной информации.

В деятельности последнего модуса выделяются следующие специфические особенности:

– эволюционно оно много старше дискретных, модальных, пропорциональных алгоритмических структур;

– в основе использует хорошо проверенный на практике базовый доминирующий во многих обстоятельствах образ;

– обработка информации преимущественно выполняется по принципу типизации;

– ориентирован на быструю, часто неосознанную обработку [6].

Амодальные и модальные коды раньше трактовались как механизмы модификации соответственно образных и вербальных структур информации. Архитектура учебного модуля позволяет широко применять, и в настоящее время успешно использует, оба типа (модуса) предъявления учебных сообщений. Их одновременное «совокупное» применение ощутимо снижает уровень «шумовых» потерь информации на этапах углублённой обработки поступающих учебных сообщений. В принципе этот период совпадает со временем интенсивного соотнесения индивидом собственных глубинных знаний и уровня революционной новизны сообщений, присутствующих в блоке (модуле) изучаемой дисциплины.

В более детальном рассмотрении оптимально организованное смысловое восприятие представляется следующей очередностью:

1. Получение, осознанное восприятие информации (звуки, воздействия, факты).

2. Идентификация (отсортровка и удаление «шума») необходимой (затребованной) информации из общего потока сигналов.

3. Интеграция с историей прошлого опыта (оперативное обращение к оперативной и долговременной памяти).

4. Оперативная оценка с привлечением элементов метода подобия и отличия.

5. Вынесение личностной оценки, осознанное выделение сути сообщения.

6. Выделение подтекстов, активное домысливание, выработка вариантов предвосхищений будущего действия.

7. Интроспективная оценка всех параметров и характеристик процесса [2].

В проводимых анализах текстового уровня организации (учебной) информации различают синтагмы и парадигмы. Построение предложений в логическом порядке демонстрирует логическую синтагму. Примерами текстовой парадигмы служат группировки текстов по темам, шрифтам, форматам и т.д. (рис. 1).

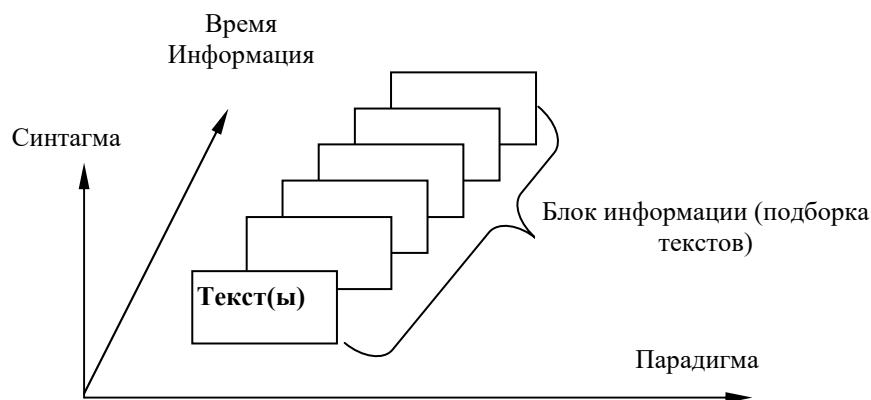


Рисунок 1. Позиционирование учебного текста

Особое значение приобретает выделение парадигмальных и синтаксических осей при проводимом поиске и последующей организации вновь разработанных более совершенных процессов систематизации и технологий донесения знаний обучающимся, а также при разработке целого ряда искусственных языков представления информации, предполагающих новационные подходы к форматизации исходных элементов текстов и полностью определяющих механизмы её свертки. Выполненный анализ ранее приведенной схемы организации канала продвижения, обработки и усвоения учебной информации наглядно продемонстрировал то обстоятельство, что в человеческом общении фактически невозможно безусловно полное взаимопонимание, так как совершенно невозможен и абсолютно адекватный перевод с языка принятых значений на язык исторически утвердившихся символов, и обратно. Полноформатный контакт смыслов и значений не достигается как «внутри» сознания каждого индивида, так и в процессе контакта личность-личность. Он также не достижим между более развитыми социальными группировками, к которым следует отнести классные коллективы. С

этой точки зрения тем более объективно то положение, что требования преподавателя должны быть предельно корректны и разумны по высоте трудности, качеству изложения и по объемам одномоментно сообщаемой (обменной) информации [7]. Преподаватель, исполняя свою роль лидера процесса обучения, «рождает» знания там, где их прежде не было: под его общим руководством ученик в процессе обучения преодолевает первородную напряжённость перед неизведанным [1].

Далее процесс развивается в режиме поиска и констатации соответствия воспринимаемой информации с формируемым прообразом, играющим роль все более укрепляющегося и развивающегося в своей доказательной базе опорно-смыслового множества, определяющего основы формирования личностного тезауруса обучающегося. Одновременно происходит и интенсивная реконструкция, а часто и полная трансформация самого образа. Создание стержневой структуры формируемого образа начинается с построения абриса первичного кластера (смыслоочерченного в рамочных границах блока учебной информации); но этот блок может быть сообщён по каналу передачи информации и не первым по порядку: определённое время после старта восприятия текста информация только лишь накапливается и будет обработана после выполнения уточняющего запроса из долговременной памяти. Это является дополнительной причиной, почему так важно ведущему занятию преподавателю, непреложно оптимизировать структуру сообщения.

Кроме того, обоим участникам учебного диалога всегда следует учитывать, что внутренняя речь ощутимо абстрактна в нескольких аспектах:

а) проявляет явно выраженные черты абстрактности по отношению она абстрактна в отношении всей звучащей речи и «материализует» только семасиологизированные часто подчёркнуто выделяемые фонетические черты (взять хотя бы три «р» в слове трррезвонить);

б) она контролируемо грамматична, всякое озвученное слово в ней фактологично, связано с прошлым опытом и предикативно;

в) логика её грамматики иная, чем грамматика гораздо более строго контролируемой семической внешней речи: во внутренней речи значения могут произвольно свертываться между собой и проявляться качественно совершенно иначе, чем в речи внешней;

г) слияния во внутренней речи выполняются по типу агглютинации (некоторое подобие «склеивания» слов, произведённое по правилам специального алгоритма).

Развитость и полнота базы знаний, способность к мобилизации всей мощности интеллекта в решающей мере характеризуют готовность обучающегося манипулировать свёрнутой информацией. Этот характеристический параметр задаёт и ограничивает предельный энергетический уровень диалога личностей: применяемая знаково-символьная форма представления знаний стремительно уплотняет комплексный параметр «время-объём передачи» канала обмена информацией, резко интенсифицирует ритм и энергично насыщает «операционный» объём воспринятых сообщений. Эти обстоятельства критически предопределяют глубину и достоверность конечного результата трансформации каждого учебного сообщения, потенциальную приемлемость «приспособления» обучающимся собственной интерпретации создаваемых блоков информации ко всему тезаурусу уже имеющегося у индивида.

Высокой качественной мерой совершенства личностного фильтра восприятия учебной информации, находящегося в жёсткой зависимости от предполагаемых требований преподавателя, становится уровень требований к мощности (масштабности и документальности) сформированных алфавитов «приёмника», по сути, к когнитивным возможностям обучающегося. К ведущим параметрам фильтра относят: возможный максимальный объём, широту вариативности обрабатываемых элементов, демонстрируемую обоснованную глубину принимаемых к анализу понятий, проявляемые способности интерпретации, заявляемые широта и управляемую логическую строгость употребляемых межпредметных связей. Именно в процессе функционирования этого фильтра рождается и в решающей степени закрепляется порог «созидания» многоаспектной функции непонимания, что в какой-то степени вынуждено стимулирует проявление четкой направленности поискового интереса, конкретизирует область неудовлетворенности полнотой получаемых учебных сообщений, вызывает у обучающегося потребность в самообучении, в дальнейшем самосовершенствовании.

Выводы. Описанные особенности восприятия и обработки учебной информации дополняют общую картину исполнения положений образовательного процесса, выполненного в соответствии с принятой парадигмой. Задачи оптимизации процессов обучения неотрывны от усилий и затрат на повышение общей культуры преподавателей, создающих учебные тексты. Знание аспектов формирования учебного поля вооружает педагога.

Учёт аспектов формирования позиций преподавателя и обучающегося, определяемых, в том числе, и характеристиками учебных текстов, исполняемых различными языковыми средствами, позволит проектировать и претворять на практике различные весьма совершенные схемы организации образовательного процесса.

Литература:

1. Алиева, Р.Р. Технология формирования организационной культуры будущего учителя / Р.Р. Алиева, М.В. Гамзаева // Мир науки, культуры, образования. - 2017. - № 6(67). - С. 349-350
2. Борисенков, В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В.П. Борисенков // Педагогика. - 2004. - № 1. - С. 3-11
3. Обласова, Т.В. Специфика учебных текстов для развития текстовой деятельности школьников в процессе изучения предметов гуманитарного цикла / Т.В. Обласова // Образование и наука. - 2012. - № 4(93). - С. 93-97
4. Рогач, П.И. Экспресс-опрос и самостоятельная работа / П.И. Рогач, О.К. Михеева // Вестник высшей школы. - 1987. - № 2. - С. 35-36
5. Рубас, А.А. Механизм «перспективизация» при понимании учебного текста / А.А. Рубас, А.С. Щербак, А.Е. Агманова // Неофилология. - 2021. - Т. 7. - № 26. - С. 241-247. - DOI 10.20310/2587-6953-2021-7-26-241-247.
6. Рыбакова, Г.Р. Неосознаваемое как элемент восприятия учебной информации в процессе обучения / Г.Р. Рыбакова, И.В. Кротова // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 65-3. - С. 138-142
7. Криони, Н.К. Оценка качества учебных материалов на основе анализа трудности понимания учебного текста / Н.К. Криони, Л.Ф. Розанова, А.В. Филиппова // Педагогический журнал Башкортостана. - 2010. - № 5(30). - С. 18-23
8. Эльконин, Б.Д. Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина-Давыдова / Б.Д. Эльконин, А.Б. Воронцов, Е.В. Чудинова // Вопросы образования. - 2004. - № 3. - С. 118-142

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

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

ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛЕЙ ПРОЦЕССОВ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье освещены вопросы проектирования систем модульного обучения. Обосновано предложение применения пирамидальной конструкции для наглядного изображения организации взаимодействия элементов рассмотренной модели учебного процесса. Обращено внимание на условия достижения оптимальности используемых критериев построения модели. Описаны генеральные свойства элементов модели. Указываются обстоятельства, определяющие характер изменения позиции преподавателя в период взаимодействия обучающегося и применённого дидактического средства. Отмечены особенности пребывания и учебной деятельности обучающегося в геокоординатах развития личности. Приведена ситуационная таблица, отражающая деятельность процедур-функций в периоды пересечения учебных модулей в образовательном пространстве.

Ключевые слова: модуль, граф, геокоординаты, отображение, ортонормированное пространство, процедура-функция, корреляция.

Annotation. The article deals with the design of modular learning systems. Application of pyramidal design for visualization of interaction of elements of the considered model of the learning process is proposed. Attention is paid to the conditions of achieving the optimality of model construction criteria used. General properties of model elements are described. The circumstances determining the character of teacher's position changes during interaction of a student and applied didactic means are indicated. The peculiarities of student's stay and learning activity in the geo-coordinates of personality development are marked. The situational table, reflecting the activity of procedures-functions in the periods of intersection of training modules in the educational space, is given.

Key words: module, graph, geo-coordinates, mapping, orthonormalized space, procedure-function, correlation.

Введение. Определяющим фактором дальнейшего развития теории педагогического моделирования является методология «смыслоориентированной» имитации, которую можно также назвать своеобразным подходом к концептуальному синтезу комплексных системных теорий: здесь активно проявляются дискретно организованное и логически строго контролируемая композиция и экспликация многих производных понятий, конструирование, проверка и практико-ориентированное использование аксиоматических теорий, определённых в границах этих строгих понятий (С.П. Никаноров и др.).

Изложение основного материала статьи. В сущностном анализе факторов и параметров целенаправленной деятельности образовательной модели возникает необходимость дополнительного рассмотрения категории «знания» как известного продукта сектора науки и как «сырья» – категории «производной» сектора образования [5]. Моделирование достаточно сложных процедур применения многочисленных квалиметрических показателей процессов обучения и приближённо к объективному оцениванию их итогов выливается в дополнительное конструирование особых элементов и функциональных блоков и носит глубоко специфический характер итерационных построений. Результаты выполненных предварительных исследований позволяют в полной мере обоснованно принять в качестве первоначального варианта конструируемой модели учебного процесса, использующей модульное представление учебного материала, пространственно организованное сочетание учебных модулей в виде многогранной (от 4-х и более граней) пирамиды.

Принятие в качестве основного варианта графического представления проектируемой модели процесса обучения пространственного графа именно «пирамидальной» конфигурации наиболее целесообразно по следующим причинам:

1. Обучающийся редко способен воспринять более трёх аспектов в прочтении и восприятии неродственного предыдущему новому понятию (хотя теория и упоминает способности обучающегося оценивать новизну и её основные характеристики не менее чем в семи качественных признаках-ортах, практика указывает на ощутимую ущербность таких утверждений). Исходя из этого эффективный анализ в большинстве случаев возможен в процессе обсуждения с обучающимся сравнительных характеристик не более 3-4 объектов.

2. Принятие решения о направлении дальнейшего обучения выглядит наиболее предпочтительным и эффективным исходя из выполненного анализа, как минимум, 3-х вариантов сложившихся условий-обстоятельств.

3. Опорные положения семиотики, однозначно обосновывающие принципы наибольшего понижения энтропии рассматриваемых обозначений, предполагают, что оценивание как строго иерархическая процедура так же должно строиться на трёх основообразующих уровнях, при этом каждый из которых на следующем этапе может подразделяться, согласно приводимому принципу эргометрической целесообразности, также на три подуровня. Симптоматична позиция Дж. Брунера, понимавшего процесс образования понятия как неразрывную серию последовательных решений, каждое предыдущее из которых влияет (исключает, либо, что гораздо реже, добавляет ограничения) на степень свободы в принятии последующего [1].

Кроме того, задачу проектирования технолого-процессуальных остовов многомерной модели конкретного варианта образовательного процесса модульного обучения, как технологически наиболее приемлемого, необходимо рассматривать с достаточно чётко выделенных процессуально содержательных сторон, в частности – с точек зрения достижимости требуемой оптимальности критериев моделирования:

- построения схемы учебного процесса, проводимого в развитии и прагматизации систем связей между отдельными элементами, определения степени их взаимовлияния, возможности надёжного прогнозирования и прогностицирования всех процессов обучения на любом этапе, переходе между занятиями, технологическом перемещении от модуля к модулю и т.д.;

- приемлемости уровня трудности учебных процессов и задач объективной квалиметрии каждого учебного элемента и учебных модулей в совокупности;

- достижение требуемой по предварительным условиям задачи высокого качества построения достоверно оцениваемого, в необходимой степени доказуемого, логично конструируемого сообщества модулей обучения, обеспечивающего высокую степень надёжности всех процедур и функций выстраиваемой системы (модели);

- соблюдение условий и правил ранжированности по параметрам «потребительской стоимости» (критериально оцениваемых параметров значимости) применяемых при построении и анализе создаваемой системы блока занятий сопоставляемых факторов, обеспечивающих образование единичных модулей, целостных блоков модулей, а также создающих выделенный раздел, конкретную тему, отдельный учебный курс в программе и т.д.

Пирамида становится одним из предпочтительных вариантов графико-когнитивного представления модели алгоритма, полностью обеспечивающего построение остова структурно-организующей системы модуля и одновременно выступает достаточно наглядным «показательным» механизмом интерпретации аппарата логики формирования интегративно-модульной системы профессионального обучения как локального образа – части всеобщей педагогической системы обучения. Её генеральным свойствам придают, в частности, валидность, устойчивость, надежность классические приемлемые средства:

- элементы – каждый из которых в отдельности и рассматриваемые выделяемые мини-совокупности необходимо должны входить в какую-либо продукционную сеть (специальную модель знаний): в этом состоит их главное функциональное предназначение – оперативно организовывать целевой маршрут-последовательность этапов обучения;

- связи – выполняющие роли контаминационных доменов педагогических целей, учебных задач, методов обучения и контроля, процедур стимуляции инициативы и т.д.;

- гибкость и лабильность – основные характеристики локальных и масштабных систем связности, обеспечивающие неразрушающее противостояние: – обновляемому контингенту, – отклоняющимся приоритетам в специальностях и специализациях, – нестабильному финансированию, – показательно волонтаристической тенденциозности в планировании со стороны социума.

В этой ситуации назначаемые характеристики проектируемой модели обосновываются: – принципиальным ориентированием на личностно-мотивированное обучение, – логико-тематическим структурированием построения информационной композиции модуля, – структурной организацией учебного процесса, – организационной прозрачностью и алгоритмичностью учебного материала по отношению ко всем участникам образовательного процесса.

На основе создаваемой пирамиды (построение выполняется в трёхмерном пространстве), образованной фрагментарно пересекающимися геометрическими моделями модулей (в простейшем случае ими выступают параллелепипеды), создающими разнообразными объёмными знамиево-знаковые конstellляции, направленно применяя свойства её выраженной структурной стабильности, возможно формирование достаточно «устойчивой» конструкции (ортоориентированного пространственного графа) обучения специалиста. Структурная организация модулей должна позволять им достаточно глубоко, до понятийных плоскостей, гарантирующих эстафетную передачу критического объёма управляющей информации от предыдущего к последующему модулю, обоюдно и относительно беспрепятственно проникать друг в друга, «сцепляясь» взаимно равными понятиями, определениями, трактовками и т.п. Происходит разоформление знаний, домены новизны перманентно дополняют и качественно совершенствуют само логическое, выстроенное согласно педагогическим требованиям дерево обучения [8]. Моделируемая система, в свою очередь, должна обеспечивать безусловное выполнение всех требований дополнительности при обеспечении минимума затрат и сохранении максимума самостоятельности обучающихся, параллельно и постоянно стимулирует и поддерживая статус авторского характера учебного модуля [6].

Эти рекомендации выдвигают задачи конструирования специальных «проблемных узлов», «стягивающих» разнохарактерные знания. Такие технологические решения предполагают возможность выполнения знаковых преобразований, в процессе которых определённый знак и его денотат (точный смысл, предметная соотнесенность) замещают друг друга, что принципиально увеличивает возможности проектирования существенно реконструированных знаков и расширенных знаковых блоков-структур более сложных компоновок. Такое превращение делает возможным реализацию дополнительных путей интерпретации текстов, построения новационных, модифицированных модельных отклонений, позволяет воплотить значительно отличающиеся от первоначальных направления систематизации знаний, основательно пополняющих профессиональный тезаурус обучаемого (на первоначальном этапе – основы базы знаний).

Для практикующего педагога представляет немалый интерес факторный анализ отображений (следов) полученной трехмерной модели на тривиальные ортонормированные понятийные плоскости, включая и ортогональные проекции на динамично изменяющуюся правила масштабирования плоскость времени реализации некоторой совокупности учебных модулей (демонстрируется так называемый эффект «реки времени»). Непрерывно модифицирующая ядро содержания и первоначально разделяющая изучаемый курс на отдельные элементы, совокупность которых отражает весь спектр задач выделенного процесса обучения, технологическая призма, выполняя анализ педагогической системы, проецирует и параллельно ощутимо трансформирует взгляды-позицию педагога, в реальном времени реализующего свою функцию субъекта обучения в учебной аудитории.

Преподаватель посредством предлагаемой модели преобразует учебный материал в дескрипторы, фреймы и термы заполняющих тезаурус обучающегося. В дальнейшем система через обучающие усилия преподавателя, управляющего образовательным процессом, «сообщает-задаёт» правила построения из воспринятых и усвоенных элементарных единиц знаний интегрированных индивидуальных баз знаний обучающихся. Конкретный образ отдельной «порции» учебного материала, построенный обучающимся под воздействием педагогической системы (в данной ситуации – соответствующим образом организованной модульной структурой, подчинённой нуждам образовательной системы), перемещается не по ординарной единичной плоскости, но, по меньшей мере, в трёх, а в совершенстве - в семимерной области поликоординат пребывания субъекта и объекта образовательного процесса [7].

Обязательному уточнению в процессе проектирования подлежит ещё один немаловажный аспект проблемы: модули конструируются (в нашем случае) в трёхмерном пространстве, обучающийся пребывает («самоощущается») по меньшей мере в семимерном, но достигаемые результаты учебной деятельности согласно требованиям образовательного стандарта должны оцениваться в одномерном. В реалии преподаватель исполняет эту наисложнейшую процедуру преобразований элементов и блоков явно неравной ценности и резко выраженной не совместимой функциональности, выставив один сиротливо единственный балл за все качественно совершенно различные проявления присутствия и активного участия обучаемого в процедурах изучения и усвоения материала сообщаемого всей выделяемой совокупностью учебных модулей [4].

При пересечении-проникновении элементов модулей в неординарных обстоятельствах, непременно проявляющихся в реальных условиях достижения необходимых результатов решения определённых программой обучения задач, следует дополнительно учитывать явно проявляющиеся активно-пассивные характеристики образовательного процесса и некоторое варьирование параметров самих элементов, составляющих основу модуля. В числе них следует выделить:

- цели обучения – изначально заданные в виде учебной программы, как для преподавателя, так и для обучаемого, в процессе конкретного занятия должны полностью достигаться обучающимися, но остаются перманентно стабильными для обучающего;

- поэтапные задачи – неукоснительно должны быть выполнены обучающимися в полном объёме, однако хотя бы в идеале они не являются завершающими для педагога;

- учебное содержание – при необходимости корректируется преподавателем; существенная коррекция выполняется лишь после получения оценки результатов (как текущих, так и конечных) достигаемых обучаемым;

– наблюдаемое в учебном процессе разделение сфер деятельности двух участников происходит в большинстве случаев путём предоставления большей инициативы и ответственности преподавателю;

– обладая достаточно строгой дискретностью для ученика (что составляет одно из непреложных требований принятой педагогической парадигмы), модульная система, одновременно, в отношении компетентного учителя-тьютора исключительно ламинарна и преемственно непрерывна.

Некоторое множество учебных сообщений, интегрированных в учебные элементы и согласно методическим рекомендациям организованных в виде отдельных подразделов модулей позволяют преподавателю полностью сосредоточиться на главной задаче обучения выдвинутой современной педагогикой: формировании умений у обучающихся к самостоятельному обучению. Перманентно проявляющиеся в процессах поиска и достижения учебных целей специфические латентные ассоциативные связи между слабо связанными элементами решений часто в решающей мере предопределяют конфигурацию и темп исполнения маршрута проблемно-задачного обучения. Корректно построенный маршрут, косвенно предопределяя структуру выполнения поиска решений, описывает формальную характеристику учебной задачи – её оптимальную сложность [2]. Человек демонстрирует настоятельные потребности и потенциально скрытые способности в логичной смысловой организации встающих перед ним задач, интенсивно структурируя алгоритм поиска, варьируя и организуя конкурентные дискретные маршруты изучения проблемы. В данных обстоятельствах поставленная учебная задача чаще всего рассматривается в виде своеобразного целеопределяющего деятельностного оператора, направленно и активно мотивирующего действие. Она может трактоваться как индивидуально ориентированный потенциал, ошутимо инициализирующий когнитивную творческую деятельность обучающегося [3].

Графическое отображение процесса выполнения координированных учебных действий обучающимся и реакций объекта изучения (дидактического материала учебного модуля) позволяет подчеркнуть его неординарность и специфичность – однонаправленность и наглядную нетиражируемость, как отдельно функционирующих элементов, блоков и модулей так и целостного процесса развития специальных, но отнесённых к данной системе сегментов в координатах «текущее время – информационно-методическая ценность», определяющих граничные условия потенциального пространства учебного труда.

Элементы каждого учебного занятия, будучи тесно взаимосвязанными множеством отношений и функциями перехода, испытывают жесткое трансформирующее влияние потока предысторий учебного процесса. Вся совокупность составляющих учебное поле модуля полностью наследует результаты исполнения методически выверенного варианта предыдущего урока, прослушанной лекции, воспринятой консультации. Теснота и безошибочность передачи ведущих факторов процесса обучения, предельная точность соблюдения ранее принятой схемы проведённого занятия оцениваются степенью ковариации всех параметров и функций учебных занятий, в структуру дидактических средств которых введены образоподобные учебные модули (табл. 1).

Таблица 1

Характеристическое наполнение областей взаимопересечения учебных модулей

Методическая функция, перманентно исполняемая предыдущим элементом.	Проблемная ситуация возникающая при наложении-пересечении модулей. Области критериального оценивания достигнутых результатов. Характеристическое содержание процедур коррекции последующего обучения. Механизмы привнесения коррекций.	Трансформированные характеристики, границы последующих, логически и структурно подчиняющихся модулей.
1	2	3
Методические составляющие учебного модуля		
Цели	Исследование результатов достижения целей	Выработанные, скорректированные цели
Задачи	Содержательность и ценность результатов решенных задач.	Пересмотренные, в соответствии с полученными результатами, цели-задачи.
Содержание	Подлежащие критическому анализу элементы содержания проведенных занятий.	Темы, сформированные на основе результатов анализа выполненных задач и достигнутых целей.
Мотивация обучения	Удовлетворенность достигнутым результатом, подтверждение персональной ценности приобретенных учебных элементов.	Обращение особого внимания акцентам положительных стимулов продолжения обучения.
Исполнение учебных функций		
Обучающая	Представления, обозначения, потенцирование. Оценивание степени овладения материалом. Прогноза способности интенсивного восприятия материала возрастающей трудности.	Совершенствование логического обоснования маршрутов коллективного и сугубо индивидуального обучения.
Развивающая	Эмпирические догадки, закономерные связи, когнитивные образы, расширяющиеся познания; организация оригинальных процедур фиксации знаний и преобразования их в умения, создание и группирование отдельных блоков приобретенных ценностей.	Оценивание потенциальных возможностей использования сформированного блока знаний в расширенных научных областях, различных ситуациях. Конструирование возможных логически обоснованных цепочек связей воспринятых элементов новизны.
Воспитательная	Отчуждение воспринятых и усвоенных блоков информации, активное оперирование знаниями, умениями, навыками; вынесение личностных суждений, формирование и утверждение личностных оценок.	Расширение областей абстракции, ассоциации утилитарных целей обучения, разработка комплекса оценок общественной рефлексии.
Консультационно-диагностическая	Подтверждение исполнения запроецированного шага обучения, изучение отклонений от стереотипного варианта технологии учебного	Нагрузка содержания положениями, требующими дополнительного освоения и проработки; перестройка контрольно-

	процесса.	диагностических процедур.
Организации самообразования	Установление уровня асинхронности запросов обучающегося и предлагаемого ему объёма учебного материала. Анализ результатов запланированных промежуточных испытаний и предписание «восполняющих» заданий.	Коррекция организации изучения посредством модифицирования состава и тематики контрольных вопросов, учебных заданий, предлагаемых тестов.
Реализация оценочно-контролирующей функции		
Контролируемые совокупности	Знания	Достижение необходимого и достаточного уровня, предписанного системой обучения.
	Умения	Упражнения, подтверждающие владение сформированными умениями в оговоренных условиях.
	Навыки	Формирующийся финальный продукт изучения конкретного модуля.
		Подтверждение отправного минимума, требуемого для овладения материалом последующего модуля. Устойчивое учебное основание, обеспечивающее логическую связность системы «знания-умения-навыки». Модифицированная версия дидактического материала, необходимого для дальнейшего обучения.

Примечания:

1. Исполняемый модуль псевдосамостоятельно (в соответствии с принципами принятой методики обучения) стимулирует трансформацию процессов самоуправления учением, первоначально являвшихся решающим средством достижения заявленных целей обучения, в практическую цель обучения.

2. Диалектически взаимосвязанные, цели и задачи, разрешаются в модуле, в соответствии с предложенным разработчиком планом анализа области их взаимодействия и в процессе обучения соотносятся на уровнях:

- предписанного программой обучения теоретического содержания изучаемого раздела;
- тематического содержания предмета (конкретной предметной области);
- дидактического материала (различных средствах сопровождения и обеспечения учебного процесса);
- оценки практического воплощения результатов обучения.

Выводы. Представление сущности и динамики процессов деятельности процедур обучения с применением графических моделей модульного обучения качественно расширяет взгляд преподавателей и обучающихся на процессы создания элементов учебной информации. Создаются предпосылки расширенного участия членов педагогического корпуса в совершенствовании методического обеспечения образовательного процесса. Становится возможным привлечение более сложного математического аппарата к созданию моделей обучения, учитывающих характеристики всех участников процессов обучения.

Литература:

1. Брушлинский, А.В. Психология мышления и кибернетика / А.В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1970. - 198 с.
2. Гузев, В.В. Можно ли построить полностью детерминизированный образовательный процесс / В.В. Гузев // Школьные технологии. - 2001. - № 1. – С. 252-266
3. Днепров, Э.Д. Четвертая школьная реформа в России / Э.Д. Днепров. – М.: Интерпракс, 1994. - 248 с.
4. Лобашев, В.Д. Учебная информация и мотивы обучения / В.Д. Лобашев // Наука и школа. - 2007. - № 3. - С. 6-10
5. Мухаметзянова, Г.В. Трудовое и эстетическое воспитание студентов / Г.В. Мухаметзянова, Н. Карева. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1991. - 184 с.
6. Обухова, Л.Ф. Детская возрастная психология: учебник / Л.Ф. Обухова. – М.: Рос. пед. агентство, 1996. - 374 с.
7. Паршин, А. Н. Дополнительность и симметрия / А.Н. Паршин // Вопросы философии. - 2001. - № 4. - С. 84-104
8. Сенашенко, В. Болонский процесс и качество образования / В. Сенашенко, Г. Ткач // Вестник высшей школы. - 2003. - № 8. - С. 8-14

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

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

К ВОПРОСАМ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНО-МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье описываются частные положения организации и функционирования интегративной системы обучения. Рассматривается ситуация конструирования учебного модуля в декартовой системе координат. Предполагается тесная методическая и логико-технологическая связь между последовательно изучаемыми модулями. Указываются отдельные ограничения в построении прообраза модуля, возможностей его перемещения и условия успешного взаимодействия целой системы модулей. Описываются принципы линеаризации объёмной модели путём трансформации первоначально создаваемого дерева целей общей картины организации учебного процесса. Приведены некоторые приёмы ситуативного анализа проекций модуля на формирующие и контролируемые плоскости. Автор обращает внимание на отдельные индивидуальные особенности функционирования рассматриваемой системы модулей.

Ключевые слова: модуль, декартовы координаты, параллелепипед, граф, оптимизация, маршрут, алгоритм, элемент, блок.

Annotation. The article describes particular provisions for the organization and functioning of an integrative learning system. The situation of designing an educational module in Cartesian coordinate system is considered. Close methodological and logical-technological connection between successively studied modules is assumed. Some limitations in the construction of a module prototype, the possibilities of its movement and the conditions of successful interaction of the whole system of modules are indicated. The principles of linearization of the volumetric model by transforming the initially created tree of goals of the general picture of the educational process organization are described. Some methods of situational analysis of module projections on formative and controlling planes are presented. The author draws attention to some individual features of the functioning of the system of modules under consideration.

Key words: module, Cartesian coordinates, parallelepiped, graph, optimization, route, algorithm, element, block.

Введение. Применение методики интегративно-модульного обучения предполагает разбиение изучаемого материала на учебные модули, каждый из которых становится структурной единицей, частью некоторой информационной системы позволяющей реализовать несколько вариантов маршрутов обучения, формирующих в конечном итоге различные профессиональные компетенции будущего специалиста. Конструируемые модули представляют собой логически завершённые блоки методически объединённых совокупностей элементов теоретического материала и рекомендации по развитию практических умений и навыков пользования приобретаемыми теоретическими знаниями в предстоящей профессиональной деятельности. Введение модулей обучения в систему подготовки будущего специалиста позволяет создать у студента достаточно чёткое представление обо всех этапах обучения и об их индивидуальном ценностно-смысловом и функциональном вкладе в уровень приобретаемых компетенций.

Наиболее удобно выполнить начальное графоаналитическое представление учебного модуля в форме параллелепипеда, помещённого в декартовы координаты, в первом приближении описывающие образовательное пространство.

Изложение основного материала статьи. Кроме того, так как пирамида наиболее часто помещается в 3-х мерное пространство, следовательно, в алгоритме перемещения центра внимания обучающегося от модуля к модулю должен быть на каждом элементарном шаге разработан вектор продвижения (выхода) как непрерываемый минимум на два уровня (направления). При последовательном неразрывном построении «блок к блоку» алгоритмически однозначно ориентируется в пространстве и задаётся в соответствии с расчётными параметрами одна сторона (ребро) параллелепипеда, и только в следующей операции остальные достраиваются, конструируются, проектируются на основе возникающих параметров тела пересечения (параллелепипеда пересечения), фактически ограниченного как характеристиками-ортами пересекающихся модулей, так и специальными требованиями текущего момента исполнения образовательных задач. Т.е. в развивающемся построении модуль не обладает беспредельной не подчинённой свободой пространственной, в части построения формы и наполнения содержания, трансформации в области образовательного пространства, жёстко определяющего границы и методики организации учебного процесса. Система ограничивает модификации учебного модуля строгими целевыми рамками, подчиняя получаемый продукт тактическим целям обучения конкретного контингента, группы, отдельного обучающегося [3]. Фактически сама технология модульного обучения постоянно и настойчиво выказывает свою явную предрасположенность к выработке вектора последующего оптимизирующего анализа и построению модифицированного маршрута обучения с использованием принимаемой к исполнению стратегий уровней.

В этом построении несколько ограничено направление (строго выдерживается глобальная стратегия: новационные построения выполняются от простого к сложному), но не сама величина продвижения. Это означает, что и отдельный модуль и сформированный блок (логически законченная совокупность нескольких тематически объединённых модулей) могут быть однохарактерны в пределах отдельной темы, раздела для нескольких занятий при выполнении условий сохранения одного и того же исходного первоначального уровня. Фактически эта картина определяется вариантами сочетаний модулей в сконструированном обучающемся маршруте обучения.

Линеаризация исходного неоднородного графа (в рассматриваемом случае – 3-х мерного пространственного полюсного графа, отражающего тематически контролируемую логико-организационную связь учебных модулей) производится в соответствии с принятой априори для простоты первоначального этапа анализа конструируемой модели схемы графа-остова путём проецирования в процессе создания на три плоскости. В таком случае графическая интерпретация возникающих тел образованных в результате пересечения-проникновения различных по своей методической сущности граней модулей может определяться достаточно разнообразной конфигурацией сопрягающих их рёбер-функций инцидентности между различными модулями. На практике граф-совокупность маршрутов де-факто может быть сконструирован в форме многокорневого дерева. По существу это означает, что любой модуль получает возможность опираться-сопрягаться более чем с тремя ближайшими отдельными блоками.

В реалии когнитивно-графическое отображение получаемой структуры и первичный выполненный с минимальными затратами анализ её объёмного очертания в декартовых координатах подводит к установлению следующих фактов и позволяет произвести некоторые выводы:

- горизонтальная проекция в опосредованной форме определяет некоторую оценку потенциальной способности предъявленной к анализу модели организовывать методический контроль концентрического построения учебного процесса, способности конструирования многовариантного хода (пути) обучения;

- степень подчинения логике изучаемой дисциплины полностью отражает фронтальная проекция: анализ проекций модулей в этой плоскости позволяет выполнить предварительную оценку проектируемого маршрута и откорректировать при необходимости генеральную канву самого построения, составить отдельную рецензию на предлагаемые параметры процесса погружения в учебный материал, дать объективную оценку предполагаемой интенсивности пошагового и поэтапного возрастания трудности учебного материала, что позволяет достаточно полно раскрыть оптимальные процедуры формирования тематически выделенного локального тезауруса, назначить точки старта, а также технологию и основные формы деятельности оценочно-контролирующей функции; зарегистрированные и обработанные результаты анализа вариантов построений проекций на эту плоскость позволяют оперативно провести критический обзор затрат идущих на осуществление учебного процесса в требуемом объеме;

- тесноту связи с ранее изученными и параллельно (единовременно) изучаемыми дисциплинами позволяет раскрыть и оценить профильная проекция; здесь становится возможным одновременное рассмотрение и совместный многократно (в том числе, в силу оперирования с параллельными аргументами, одновременно задействованными в ряде функций) углубленный анализ оперативного (горизонтальная проекция), тактического (фронтальная проекция) и непосредственного стратегического (профильная проекция) проектирования учебного процесса; взгляд со стороны на общие характеристики построения всего комплекса элементов, участвующих в проектировании процесса обучения позволяет выяснить общие глобальные проблемы необходимости оптимизации построения обновлённой блочной структуры всей совокупности разделов и отдельных направлений (учебных курсов) с целью достижения специфического ансамбля экстремальных качеств и точно сориентированных и профессионально выверенных параметров всего учебного (в первую очередь дидактического) материала, сообщаемого обучающимся в данном цикле обучения (и умения оперирования которым впоследствии подлежат аттестации) [2]. Т.е. качественная сумма самых различных показателей, получаемых при реализации модуля именно в этой плоскости, подчиняется неявно выраженным алгоритмам векторной оптимизации чисто педагогических задач.

Созданная система в период эксплуатации в учебном процессе подлежит оптимизации, одним из конечных итогов которой должно быть создание тривиального расписания последовательных (линейно организованных) занятий. В проектировании учебного процесса линеаризованные графы представляют собой конечный результат многократной обработки логически уравновешенной последовательности и содержания ветвей нескольких участков графа-дерева выражаемого частью моделью некоторого периода обучения, либо отдельно выделенного занятия в рамках одной темы, либо специального раздела учебной дисциплины [7].

Проводимый разносторонний анализ и выполняемые параллельно с ним различные процедуры оптимизации и глубокой модернизации всех элементов, связей, функций, а также постоянное совершенствование методик, доработка отдельных положений технологий и др. способствуют разработке на первом этапе анализа общей проблемы организации совершенной графо-аналитической модели модульного обучения обратить повышенное внимание на следующие обстоятельства, определяющие некоторые аспекты функционирования рассматриваемой системы:

1. Связи и функции подчиненности-вложенности элементов учебного материала представляются в виде дуг и вершин графа редукции – линейного графа транзитивных отношений (наглядной демонстрации последовательностей ряда переходов и передачи свойств, значений, содержания функций обучения и управляющих воздействий методики обучения).

2. Система достаточно легко позволяет произвести выделение составляющих её элементов в качестве отдельных самостоятельных функционалов, а затем процедурно с некоторым трудом (что, тем не менее, позволяет сохранять их принципиальную независимость) осуществить запараллеливание отдельных маршрутов графов обучения и контроля.

3. Система нуждается в разработке объективных оценивающих функций и средств корректной количественной оценки взаимозависимости основных (в идеале – всех) элементов учебного процесса для определения целостности участия в достижении общей цели и общей работоспособности последовательно подчиненных исполнительных структурных элементов и процедур, что предполагает:

- обособленное назначение для отдельных блоков, модулей оптимальных объёмов изучаемого и контролируемого материала; одновременно учёту подлежат: соотношение (мера коллинеарности) проблем, параметры инициализирующие и сопровождающие рождение вопроса, процессы зарождения алгоритмов и совершенствования процедур проектирования ответа;

- определение возможности и предрасположенности элементов модели к комплектованию учебных тестов из наборов, семейств качественно различных элементов;

- исключение (максимально возможного подавления) влияния на объективность оценки внешних факторов;

- использование вариативного, как по длительности и объёму фазы выполнения окончательного оценивания, так и по объёму анализируемых показателей режима оценивания.

4. Целенаправленные процедуры и механизмы эргономизации взаимосвязанных элементов учебных процессов, решая текущие задачи оптимизации, определяют, в том числе, тенденцию снижения энергозатрат и времени, способствуют заметной стабилизации темпа обучения, и в отдельных случаях приводят к некоторой нивелировке сложности учебных задач, что в общем подходе уменьшает стрессовые нагрузки на обучаемых.

5. Выполняемые процедуры оценки надёжности и глубины овладения знаниями в конечном итоге определяют уровень обученности и конкурентоспособности будущих специалистов и включают целый ряд регистрируемых в процессе деятельности модели факторов и параметров:

- объективно необходимую продолжительность и оптимальную интенсивность обучения;

- предельную на данном этапе обучения социальную ценность знаний, в том числе ценность в приложении к задачам социализации обучающихся;

- повышенное внимание уделяется воспитательной функции, которая должна гарантированно обеспечить адекватное поведение аттестуемого в любом проверочном диалоге; воспитывать качества устойчивости, стабильности в реакциях на некоторых некорректные вопросы в тестах, прививать стремление к поливариантности в приложении к практико-ориентированным задачам [1].

Необходимо отметить, что последние две функции отнесены к слабо ранжируемым явлениям, практически всегда их оценки носят преимущественно качественный, не контрастный характер.

6. В практическом применении система должна обеспечивать функционирование контрольно-оценивающих функций принципиально различных алгоритмических организации. При этом непрерывно должны оцениваться широта, мощность критериев, привлекаемых к проверкам (в первоначальном понимании – глубина смыслового погружения основных понятий учебного курса, их взаимное дополнение и коррелированное пересечение). Оцениванию подлежат надёжность проверки увязанности (вероятность недопущения ошибки I и II рода), степень корреляции профессионально ориентированных знаний с различными областями деятельности; данные параметры проверяются на выполнение требований не ниже (не менее) предписываемых образовательным стандартом [4].

7. В границах модели допускается модернизация (оптимизация) любого сколь угодно малого участка общей схемы учебного процесса и рабочей структуры проверок; возможна модификация их форм, видов, частоты применения, уровня критериальной надёжности и др.

8. Организация практико-ориентированного исполнения учебного процесса задаваемого рассматриваемой системой интегративно-модульного обучения позволяет запараллеливать непосредственное изучение, практическое закрепление и технический контроль текущих и отложенных тем учебных занятий, что является формой кросс-корреляционного увязывания условий выполнения самых различных сочетаний элементов учебного процесса, одновременно с этим применяются и учитываются:

- индивидуально ориентированный обучающий контроль – в форме сократического расширенного рефлексивного диалога;

- выборочные параметры надёжности проверок, как выделенных подграфов, так и самих мостов (эти функции выполняют переходные занятия проводимые как граничные коллоквиумы между отдельными темами, разделами, дисциплинами) – с их помощью осуществляется расчет характеристик и назначение параметров устойчивой и мобильной мажоритарной системы (выделяющей элементы превалирующие в данной модели и способной к технологической замене-подстраховке слабых, ненадёжных элементов); здесь же выделяются отдельные занятия выполняющие специальные задачи: лабораторные работы, практические выезды, занятия на полигонах и т.п.; всем занятиям в линеаризованном графе учебного предмета присваиваются весовые коэффициенты, в том числе параллельно выполняемым вспомогательным работам;

- система разработанных и апробированных вариантов устранения сбоев в ходе исполнения учебного процесса парированных путем изменения последовательности учебных занятий – однако, в утверждённом расписания они не предусмотрены, и такой приём применяется только в «текущих» рабочих планах преподавателя;

- определение специфических элементов учебного процесса, многократное повторение которых наиболее целесообразно и вероятно (прежде всего это относится к новым понятиям и определениям), а пропуск их слишком чувствителен (часто просто катастрофичен) для всего учебного процесса;

- уточнение смысла и содержания вновь вводимых понятий в приложении к устоявшимся процессам обучения, где вычлняются и изучаются: точки, плоскости, объёмы сочленения занятий (модулей), мосты (итоговые, рубежные занятия на переходах к последующим темам, разделам, блокам), покрывающее дерево (минимально короткий маршрут в последовательности занятий), критический маршрут (расстановка занятий, обеспечивающая необходимый, но не абсолютно

достаточный объём учебных знаний для подготовки высококвалифицированного специалиста приобретающего знания в данном разделе обучения) [6].

Выводы. Подробное описание некоторых шагов реализации алгоритма интегративно-модульного обучения предоставляет возможность обучающимся дополнительно ознакомиться с основами организации взаимодействия элементов учебного модуля. Ознакомление с начальным структурным анализом маршрута обучения и привлечение к анализу процессов, составляющих базис учебной деятельности, образного представления о функционировании основных элементов процесса обучения с использованием начальных понятий векторного анализа позволяет ускорить темп полного восприятия алгоритма функционирования образовательной системы.

Трактовка последовательностей исполнения модулей как этапов прохождения по маршруту созданного линейного графа интерпретируется в виде когнитивно-графического отображения структуры учебного процесса. Представленное в статье описание функционирования элементов учебного процесса стимулирует воспитание у обучающихся образного мышления и оттеняет роль ведущего преподавателя как активной управляющей стороны способной корректировать сам ход и последовательность шагов обучения.

Литература:

1. Акулич, О.Е. Роль дидактического интегративного модуля в осознании студентами личностного смысла учения / О.Е. Акулич, О.Р. Шефер // Педагогический журнал Башкортостана. - 2021. - № 2. - С. 96-109
2. Горычева, С.Н. Возможности интегративно-модульного обучения в школе и вузе в интересах устойчивого развития / С.Н. Горычева // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. - 2016. - № 5. - Вып. 96. - С. 46-54
3. Деза, Е.И. Система целей обучения дискретной математике будущих учителей математики и информатики в условиях интегративно-модульного подхода к образованию / Е.И. Деза, Л.В. Котова, Д.Л. Модель // Преподаватель XXI век. - 2020. - № 3. - С. 84-99. – DOI: 10.31862/2073-9613-2020-3-84-99.
4. Карпова, О.Л. Интегративно-модульная технология обучения как средство развития познавательной активности студентов вуза физической культуры / О.Л. Карпова, А.А. Найн, В.В. Логинов, А.Я. Найн // Современная высшая школа: инновационный аспект. - 2018. - Том 10. - № 4(42). - С. 17-24
5. Мальцева, С.М. Интегративно-модульный подход к разработке содержания профессионального образования / С.М. Мальцева, О.И. Ваганова, Е.А. Алешугина // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 58-3. - С. 172-175
6. Насырова, Э.Ф. Интегративно-модульное обучение студентов университета / Э.Ф. Насырова // Омский научный вестник. - 2010. - № 4 (51). - С. 168-171
7. Сорокоумов, С.П. Формирование профессиональных компетенций студентов при использовании интегративно-модульного обучения / С.П. Сорокоумов // Интеграция образования. - 2008. - № 4. - С. 4-8

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

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

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ МОДУЛЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена описанию графических представлений и наглядной демонстрации процессов проектирования, конструирования и исполнения учебных модулей. Описаны простейшие трёхмерные образы учебных модулей. Отмечается приверженность проектирования моделей взаимодействия модулей методике проблемно-задачного обучения. Указываются причины необходимости учёта при построении модуля личностных качеств обучающихся. Пример практического взаимодействия модулей, применённых в учебном процессе, решён в трёхмерном пространстве как простейшая ситуация складывающаяся в педагогической системе. Выполнен первоначальный пилотный анализ исходных условий создания комплекса взаимодействующих модулей.

Ключевые слова: модуль, учебные элементы, плоскости формирования, образовательное пространство, модель, педагогическая технология.

Annotation. The article is devoted to the description of graphic representations and visual demonstration of the processes of designing, constructing and executing training modules. The simplest three-dimensional images of training modules are described. The adherence of designing models of interaction modules to the methodology of problem-task-based learning is noted. The reasons for the need to take into account the personal qualities of students in the construction of the module. An example of practical interaction of modules used in the learning process is solved in three-dimensional space as the simplest situation emerging in the pedagogical system. An initial pilot analysis of initial conditions for creating a set of interacting modules is performed.

Key words: module, learning elements, formation planes, educational space, model, pedagogical technology.

Введение. Графическое представление учебного процесса, и в более частном случае – характеристик и параметров взаимодействия обучающегося и предмета изучения (методически представленного дидактического материала учебного модуля) позволяет подчеркнуть его глубокую специфичность – строгую ориентацию и нетиражируемость, как дискретных элементов, так и целостность процесса развития тематически объединённых сегментов в координатах «время обучения – педагогически мотивированная информационно-методическая ценность».

Изложение основного материала статьи. В графическом представлении модульной системы учебного процесса подчёркивается факт асинхронности единичного модуля по отношению к другим. В целом сохраняется методологическое единство и требовательность в приверженности постулатам принимаемой технологии построения обучающей системы. Сообщение учебной информации в разноплановых формах и видах, а также регистрация всех видов отклонений в учебном процессе осуществляется исключительно поступательно (в том числе и накопительная архивация отклонений для использования в последующем расширенном анализе). Но сам процесс обучения реализуется по рекуррентно организованному маршруту.

Исполняемые элементы каждого учебного занятия находятся под осязаемым прессингом совокупности самых различных результатов предыдущих периодов обучения. В немалой степени под влиянием накопленного массива оценок обучающийся обретает соответствующий стимул к интенсификации потребностей и проявления скрытых способностей в смысловой организации решений поставленных перед ним задач [3]. Сами задачи рассматриваются как своего рода

духовно-деятельностные операторы, мотивирующие действия, задающие ему ближайшие и перспективные цели, пробуждающие интенции, углубляющие поиски смыслов действий, понятий, фактов (по сути, реализуется человеческий потенциал, определяющий характеристики перемещения усилий, целеполагающую ориентацию действий, концентрацию и направление личностного интереса). Этот оператор весьма чётко позиционируется сформированным вектором деятельности, который и выступает минимально описанным средством достижения программного продукта (при достаточно полном определении подчинённых педагогическому замыслу предметов, средств, орудий, объектов, систем) [4]. Плотность передачи факторов процесса обучения, исполнительная точность следования заранее принятой схеме проведённого занятия оцениваются степенью корреляции (взаимозависимостью, прежде всего, многофакторной взаимозависимостью - ковариацией) практически всех параметров, процедур и функций учебных занятий.

Методика проведения занятий преимущественно планируется на достаточно продолжительную перспективу. Это – создаваемая на базе общих рекомендаций уникальная стратегия учебного процесса, обуславливающая, в большей части, явно просчитываемые затраты труда преподавателя и обучающегося (предусматривается подготовка информации необходимо высокого уровня по содержанию и направленности). Реальные условия практического применения метода проблемно-задачного обучения обуславливают явное и энергичное воздействие значительного числа факторов, ощутимо влияющих на течение и финальные итоги обучения [1]. Представленные на графиках (рис. 1...4) зависимости, отображающих в числе многих других счётные и аналоговые параметры и интенсивность проявления достаточно различающихся темпов обучаемости обучающихся одной и той же учебной группы, динамично перестраиваются по мере продвижения по маршруту обучения и ростом сложности его содержания. В целях проведения качественного анализа и выбора мер усиления либо парирования отмеченных явлений и фактов, а также и повышения качественных характеристик самого процесса обучения преподавателем непременно должны быть определены оптимальные параметры стратегии периодизации обучения [5].

Вместе с тем, в создавшейся ситуации важно учесть наличие разновозрастных обучающихся, и кроме того проявляемый различный уровень подготовленности участников в составе одной учебной группы. Резко осложняет организацию процесса обучения объективное присутствие различающихся личных способностей и когнитивных качеств у обучающихся (это встречается, например, в ситуации проведения курсов переподготовки групп взрослого населения, обучения групп сплошного набора, сборов по экстренному обучению специалистов особо ликвидных профессий и т.д.).

Определённая локальная ситуация исполнения модульного обучения может быть представлена графиком рис. 1, а также развита в последующих графиках. Для развёрнутого, детального уточнения описания моделируемого процесса предварительно необходимо выделить некоторые особенности и ограничивающие условия схем, изображённых на приведённых графиках:

- ♦ противоположно направленные оси отсчёта времени на рис. 3 ($T+1 \leftrightarrow N1$) и рис. 4 ($T-1 \leftrightarrow N2$);
- ♦ обязательное соблюдение (в качестве генеральных) принципов системности и последовательности;
- ♦ символический объём параллелепипедов, представляющих на графике сконструированные учебные модули, определяется:

– числом «входящих» элементов-дискрет (обозначены как исходные) «n1», а также производных, создаваемых и усваиваемых (обязательных по учебному плану) дискрет «n2»;

– временем, выделяемым по учебной программе на каждый самостоятельно выполняемый шаг учебного процесса;

– технологической, логической, понятийной сложности требующихся преобразований;

– сложившимся количеством и обеспеченной при конструировании модели мощностью внешних связей с «окружающими» модулями и т.д.;

♦ пространственное смещение тел (представленных графических образов конкретных учебных элементов) обуславливается склонностью (приспособленностью) к сочетаемости, требованиями дополнительной и отсутствием явной пороговой конкурентности параметров n1 и n2 (обозначенных текущими координатами отрезков на представленных плоскостях формирования разобщённых модулей (занятий);

♦ предварительно оцененные ограничения пространственных смещений модулей (выполнением этого условия достигается удовлетворение требования обязательности пересечения) соответствуют возможности совмещения (но не полного слияния-поглощения!) двух граней каждой фигуры;

♦ вертикальное расположение модулей (в соответствии с масштабом и ориентацией оси времени) подчиняется логике их положения (последовательности) в учебном процессе, координатам точки «ввода» и периода изложения, комплексом объективных требований учебного процесса [6];

♦ образующееся ядро блока модулей находится в области покрытия локальных координат всех (трёх для приведённого примера) отправных фигур ($n1' \dots n2'''$);

♦ методические предписания/требования, предъявляемые к проектируемому ядру образованному пересечением геометрических образов модулей состоят в следующем: неукоснительно выдерживаемая ортогональность всех элементов создаваемой учебной новизны, надёжно выверенная и объективно оценённая многозначность образуемого сочетания знаний, умений, навыков, достигаемая простота анализа и оперативная доступность понимания программируемых, исследуемых и доказательно реальных характеристик генерируемой качественно инновационной совокупности возможных сочетаний исходных элементов ранее воспринятой и усвоенной информации [4];

♦ выполняемый векторный анализ носит целевой поисковый характер, его результаты могут быть использованы на различных стадиях создания и исполнения учебного процесса;

♦ по результатам анализа появляется возможность последовательно проводить детальные исследования различных параметров процесса и ранжированных характеристик всевозможных вариантов формирования учебных элементов, занятий, учебных модулей, блоков модулей, назначать различные во времени сочетания учебных дисциплин и т.д.

Учебный модуль (первоначально – эскиз модуля) конструируется на базе применяемых в изучаемых дисциплинах понятий, определений, терминов и т.п., предназначенных для одного или нескольких занятий. Проектируемая математическая модель, позволяет организовывать достаточно надёжный факторный анализ и с полным основанием предлагать оптимальные потоки перемещения, модификации и усвоения учебной информации. Исходное информационное подпространство каждого отдельного учебного модуля (рис. 2, 3, 4) представляется в таком случае в формате исчерпывающего векторного базиса.

Прежде всего, решаются задачи предоставления требуемого объёма знаний (при назначенном качестве обучения) (рис. 2), а затем – осуществляется разработка комплекса шагов обеспечивающих «методическую» достаточность главных характеристик сообщаемых знаний для достижения стандартного уровня обученности большей части обучающихся.

Предварительные замечания перед дальнейшим рассмотрением процесса конструирования модели:

1. Базовый вектор построения модели (по существу кортеж) $N1$ перед началом занятия задаётся определённой учебной программой и представляется достоверно трактуемой величиной; по определению, он априори обозначен в качестве твёрдо

усвоенной обучаемым определённой (в общем случае - ограниченной) суммы понятий, определений, утверждений и других видов знаний;

2. Состав, последовательность и информационная ценность элементов этого кортежа принимаются как постоянные величины и в данном анализе исследованию не подлежат;

3. В отличие от построения вектора N1 – вектор по оси N2 создаётся при деятельностном участии последовательных, дополняющих построений и формируется в режиме проведения конкретного занятия; первоначально в период изучения материала занятия он проходит проверку только самого обучающегося.

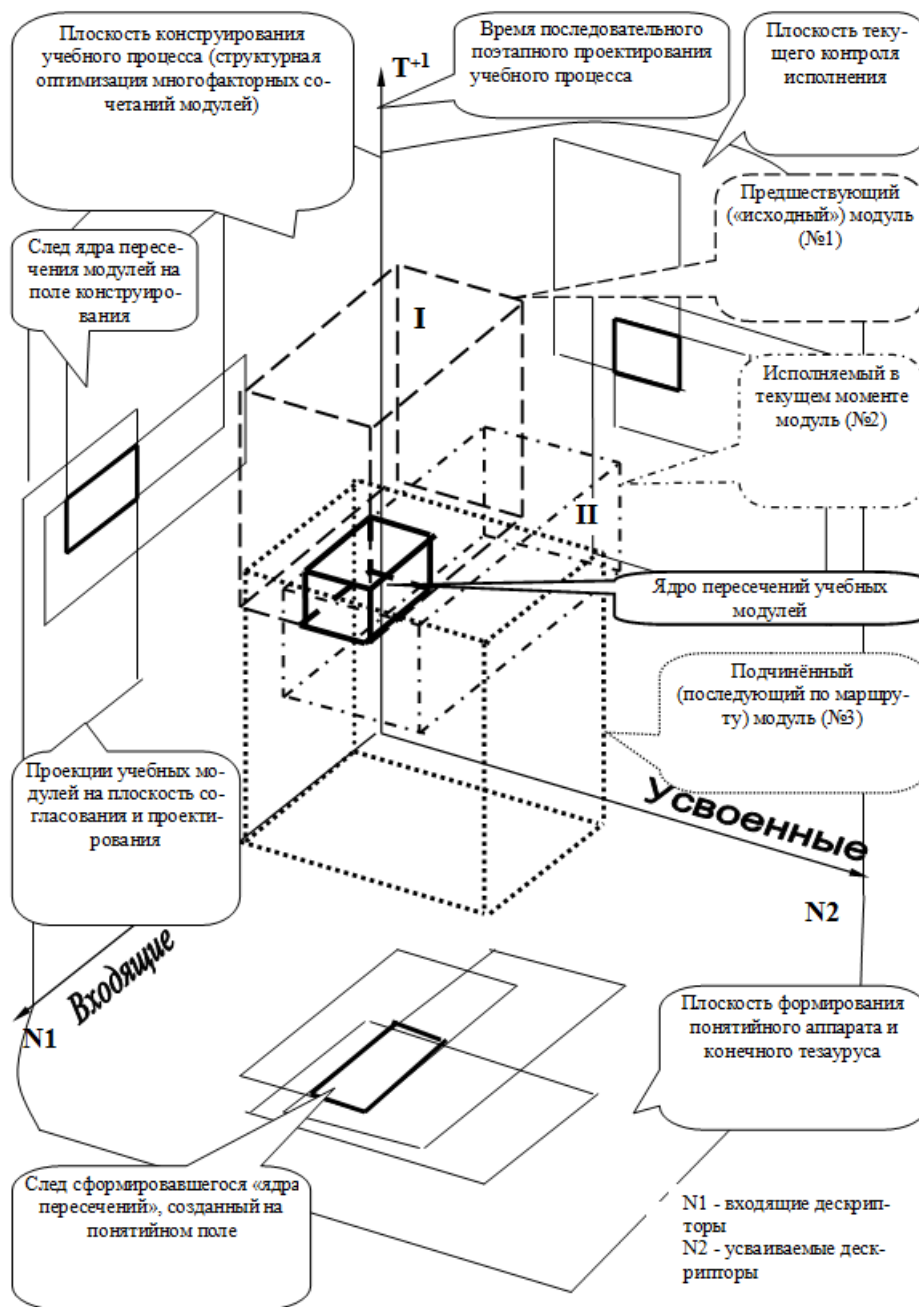


Рисунок 1. Процессы формирование ядра пересечения созданных модулей (пример пересечения трёх модулей в локальном пространстве)

В дальнейшем объективная оценка точности восприятия требует обязательного присутствия аттестующего и забирает достаточно много времени, при этом отнюдь не обеспечивается полная гарантия усваивание истины.

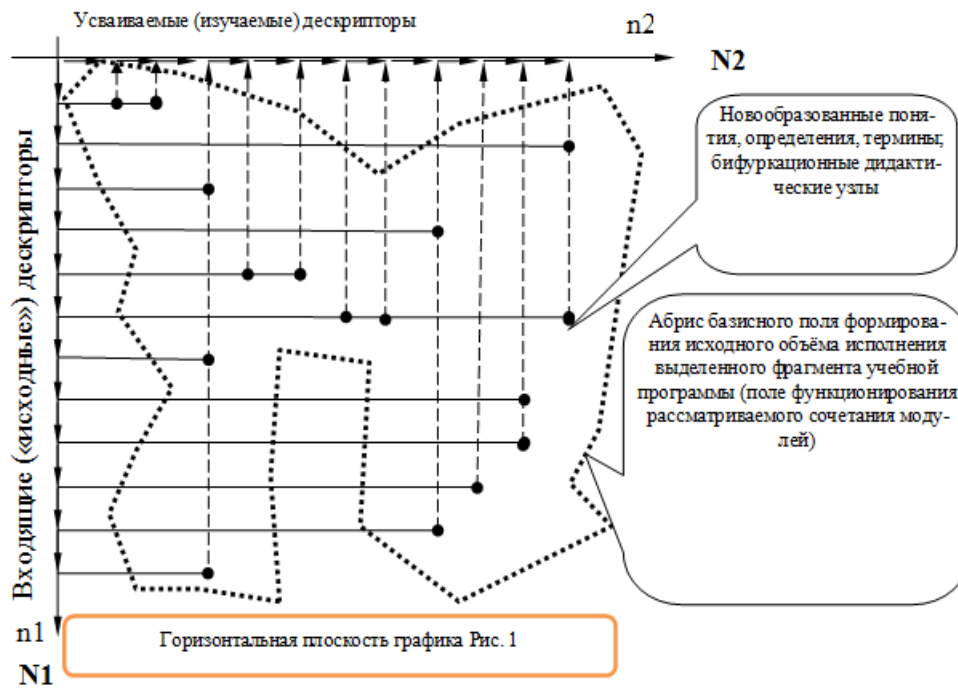


Рисунок 2. Базовая плоскость формирования новационных элементов проектируемого модуля

В статье приводятся графики отражающие этапы и промежуточные результаты оговоренного методикой обучения ретро- и перспективного анализа, которому непрерывно подвергаются учебные модули на всех этапах проектировании и исполнении целостного учебного процесса. Первоначально решаются вопросы обеспечения необходимого объема знаний (при заданном уровне и качестве обучения) (рис. 2 и 3), а затем – осуществляется исполнительное проектирование комплекса доказательных деятельностных составляющих, подтверждающих достаточность и необходимость сообщаемых знаний (рис. 4), что должно обеспечить достижение необходимого стандартного уровня обученности большей части обучающихся [2].



Рисунок 3. Оценка шагов конструирования разрабатываемых учебных модулей (профильная проекция)

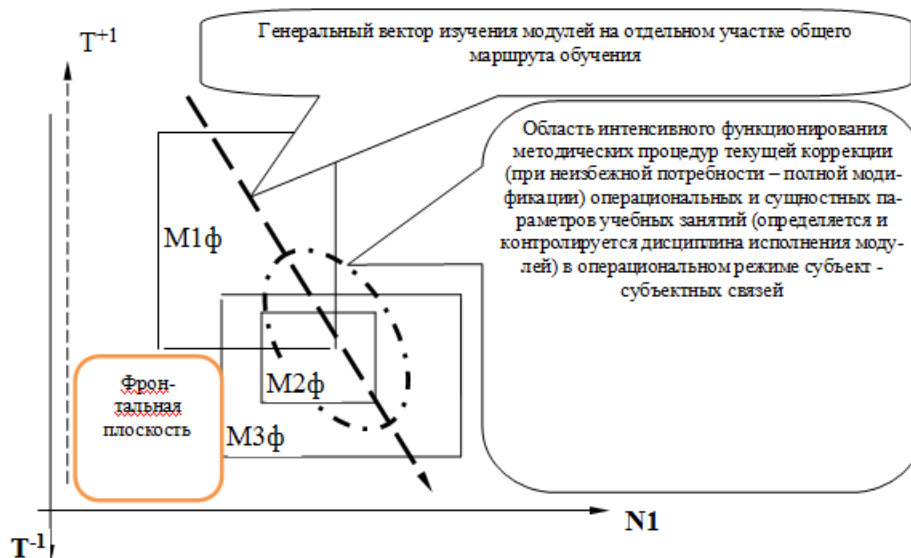


Рисунок 4. Пошаговая реализация проектируемого маршрута обучения (фронтальная проекция)

На практике часто отмечается заметное конструктивное несовершенство целенаправленно организованной, а потому часто излишне стандартизированной последовательности совершенно автономно (в случае следования методическим рекомендациям) создаваемых модулей. В тексте это отражено на рис.3 и 4 как определённая нецентровка их относительного эргодических векторов генеральных направлений проектирования и исполнения учебного процесса. Выявленная невязка между совокупностью выходных параметров предыдущего и исходными требованиями следующего модулей значительно уменьшается при использовании элементов знаний, доводимых на параллельно изучаемых курсах, приобретаемых на самоподготовке, усваиваемых на специальных дополнительных занятиях и т.д. (рис. 3 и 4).

Выводы. Преодоление затруднений при проектировании учебного модуля требует от преподавателя подключения ассоциативное и абстрактного мышления. В процессе конструирования модуля проявляются механизмы взаимодействия элементов учебного процесса различной дискретности и степеней взаимосвязанности. Следование принципам организации маршрутов исполнения модулей, упрощает понимание функций присутствия и активного участия обучающегося в образовательных процессах. Создание модели модульного обучения повышает возможности привлечения математического аппарата соответствующего уровня на всех этапах исполнения учебного процесса. Используемые педагогические технологии сообщают процессу обучения строго управляемые очертания, не умоляя роли и значения присутствия и участия человеческого потенциала, как со стороны обучающегося, так и со стороны преподавателей.

Литература:

1. Адольф, В.А. Особенности проектирования предметно-методического учебного модуля для студентов направления подготовки педагогическое образование / В.А. Адольф, С.С. Ситничук, А.И. Черепанова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. - 2020. - С. 29-38. - DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-54-4-239>.
2. Бояринов, Д.А. Потенциал программированного и модульного обучения как технологии информационного образовательного пространства личностного развития учащихся / Д.А. Бояринов // Концепт. - 2014. - № 12 (декабрь). - ART 14353. - 0,7 п. л. - URL: <http://e-kon-sept.ru/2014/14353.htm>. - Гос. Рег. Эл № ФС 7749965. - ISSN 2304-120X.
3. Дельцова, И.А. Психолого-педагогические условия реализации персонализированной модели обучения в вузе / И.А. Дельцова // Ноосферные исследования. - 2020. - Вып. 4. - С. 50-54
4. Дмитриев, С.В. Системно-деятельностный подход в технологии школьного обучения / С.В. Дмитриев // Школьные технологии. - 2003. - №6. - С. 30-39
5. Каштанова, С.Н. Модульное обучение: целеполагание, структура и проектирование содержания / С.Н. Каштанова, Н.В. Белинова // Вестник Мининского университета. - 2016. - №4. - С. 11-16
6. Кремер, О.Б. Построение иерархической структуры модулей на этапе проектирования программного обеспечения поддержки учебного процесса / О.Б. Кремер // Вестник Воронежского государственного технического университета. - 2013. - Том 9. - №2. - С. 24-26

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

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

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В статье затрагиваются проблемы соотношения качеств стабильности и динамики развития отдельных элементов и в целом современной педагогической системы. Отмечены качества и показатели, характеризующие стабильность и историзм педагогической системы. Указываются векторы влияния изменений параметров и принципов организации образовательного процесса на качества и ориентацию подготовки выпускников учреждений образования. Отмечаются главенствующие причины определяющие тренды показательных мутаций педагогических концептов дидактических систем. Прослеживается связь между применяемыми системами оценивания уровня обученности обучающегося и степенью сформированности приобретаемых компетенций. Показаны основные направления влияния

изменяющихся социально-экономических условий на процессы трансформации оценки социальных ценностей, что предопределяет интенсивные перестройки ролевых функций участников учебного процесса. Выделены возникающие дополнительные обстоятельства, значительно усложняющие психическую среду профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: корпоратив, педагогическая система, дидактическая модель, роль, функция, восприятие, учебная группа, информация, оптимизация.

Annotation. The article touches upon the problem of correlation of qualities of stability and dynamic development of separate elements and modern pedagogical system as a whole. The qualities and indicators, which characterize the stability and historicism of pedagogical system, are noted. Vectors of influence of changes in the parameters and principles of the educational process organization on the quality and orientation of the training of graduates of educational institutions are indicated. The leading causes determining the trends of indicative mutations of pedagogical concepts of didactic systems are highlighted. The relationship between the systems used to assess the level of learning of students and the degree of competence acquired is traced. The main directions of the influence of changing socio-economic conditions on the processes of transformation of social values assessment that predetermines intensive restructuring of role functions of the educational process participants are shown. The emerging additional circumstances that significantly complicate the mental environment of the teacher's professional activity are highlighted.

Key words: corporate, pedagogical system, didactical model, role, function, perception, study group, information, optimization.

Введение. При любом изменении социальных институтов и общей организации общества образовательные учреждения всех уровней в значительной мере наследуют черты замкнутой корпоративной системы.

Для разрешения возникающих затруднений в проектировании функционирующего в реальном времени учебного процесса и выполнения необходимых итерационных операций построения требуемой оптимальной конфигурации маршрута обучения применяются многокомпонентные комплексы моделирования педагогических систем. Такие системы характеризуются широким многообразием подвергаемых различной критериальной оценке оптимальных состояний функционирования; на практике они подвержены как отдельным, так и совокупным множественным воздействиям, что в значительной степени затрудняет их оптимизацию. Применяемые способы, методы, приёмы общения преподавателей и обучающихся в своей основе глубоко фундаментальны и довольно строго подчинены практическим целям достижения высокой обученности каждого последующего кластера нарастающего населения. Подчиняясь непреложным правилам сохранения преемственности передачи накопленных знаний, педагогическая система тем самым решает в комплексе задачи разностороннего воспитания и качественного развития каждой личности пополняющей современной социум.

Изложение основного материала статьи. Показательно устойчиво в системе передачи знаний сохраняются организационные формы:

- структурные универсалии - определяют стабильную наполняемость и постоянство условий возрастного равенства членов в составе учебных групп, групповой характер обучения (в решающем объёме), территориально закрепляемые периоды и утверждаемые образовательным стандартом и законами длительности обучения;

- процедурные элементы - обозначают регламентируемые стадии обучения, методически утверждаемые формы движения знаний в виде дискурса (задаваемого последовательного ряда рассуждений), инструктивно рекомендуемой невербальной (несловесной, письменной) практики реализуемой внутри замкнутого дискурсивного пространства, выработанные соответствующими методическими рекомендациями требования к структуре, тематическому содержанию, как явно выявляемым предметным связям образовательного дискурса;

- психологические параметры - описывают строго задаваемые ролевые детерминации, рекомендуемые приёмы мотивации и регламентированные механизмы их формирования и перманентного поддержания, перечисляемые в инструкциях и рекомендациях рациональные и иррациональные поэлементные трансляторы знания;

- распределительные константы - указывают заранее определяемые степени свободы расширенного «движения» образовательного дискурса, определяют направления ранжирования знаний по стратам потребителей, по регистрируемому потенциалу их ассимиляции, по принадлежности к процессам трансляции и способностям оперативного присвоения результатов познания.

На протяжении длительного времени своего развития педагогика сохраняет практически неизменными ритмы процессов обучения, что убедительно подтверждается следующими фактами:

1. В структурной организации образовательного процесса выполняется достаточно стабильная ротация коллективных и индивидуальных этапов: производится оптимизация постановки общей задачи и регулярная выдача личных заданий, выполняются различного вида контролеи, также осуществляется и общая полная систематизация системы.

2. Планирование конкретных этапов раскрытия содержания элементов самого процесса выполняется в форме устоявшейся схемы чередования блоков учебного материала: например последовательность «учебник - конспект - учебный модуль - семинар - учебник и т.д.» выдерживается на протяжении нескольких десятков лет.

3. Длительное время практически неизменна организация учебного года во временных промежутках: сентябрь - ознакомление с задачами, октябрь - апрель - осуществляется практическое обучение на основе различных модификаций учебного процесса, организуется решение учебных и сопровождающих этот процесс, а часто и главенствующие в нём, общих и локальных задач обучения; апрель - май - рефлексивная фаза, напряжённый период объективного многоуровневого оценивания результатов выполненного цикла обучения.

Проведённый фрагментарный качественный анализ простейшей дидактической модели выпускника современного общеобразовательного учреждения позволяет обосновать следующие операционные выводы:

1. Замена классно-урочной системы, предполагавшей строгую обязательность прочного усвоения и равномерного поступательного закрепления обучающимся хотя и не оптимального, но чётко выделенного объёма знаний, на относительную свободу формирования каждым преподавателем количественного наполнения и практически не контролируемого качественного содержания отдельных блоков совокупностей учебных дисциплин в любом общеобразовательном учебном заведении немедленно привела к осязаемой дискредитации понятия «мера обученности», так как фактически данный критерий, не имея строго очерченных уровней параметров, попросту перестал существовать.

2. Программное требование высокоуровневой эргономизации всего объёма учебных знаний объективно и актуально, но отправная психофизиологическая платформа выдвинутых требований на настоящее время совершенно не определена.

3. В обозреваемой перспективе значительных усилий потребует преодоление проблем формирования модифицированных структурных последовательностей достаточно мощных пластов знаний, в настоящее время освещаемых и преподаваемых в учебном процессе при непреложном соблюдении условий их цементации логикой фактов, ранее нарабатанных и апробированных преподавателями в длительной практике. Для успешного поиска и доказательной апробации оптимального решения в этой ситуации необходим тщательнейшим образом поставленный весьма длительный эксперимент, новационные положения и элементы которого смогут быть выражены только в нескольких шагах-итерациях в соответствующих образовательных программах.

4. Обучающийся должен быть обучен современным приёмам и общей методике свёртки-преобразования, прежде всего качественных сторон учебных знаний, а также методике личностной эмоциональной окраски и смысловой «нагрузки» учебных сообщений, сегментов, блоков, разделов и т.п.

5. Описываемая ситуация обосновывает методологическую необходимость интенсивной программируемой технологизации педагогического процесса.

6. Обучающиеся, решая проблемы обеспечения личностной защищенности усваиваемых разделов знаний от непредсказуемой агрессивности незнания, должны уметь оперативно переносить свои благоприобретенные с довольно большой затратой нервных и чисто физических усилий знания на собственное формируемое поле создаваемых личностных ценностей. Эти ценности и должны быть объективно выверены и «подтверждены» педагогической системой. Как объективный результат достижения обучающимся высокого уровня обученности они приобретают качества контрастно выраженной повышенной устойчивости во времени и пространстве современных социальных оценок. Качества такого рода могут быть достигнуты только при активном деятельностном участии преподавателя-тьютора. Т.е. нынешние инновации практически вынужденно подвергаются безжалостной, бескомпромиссной жесткой поэлементной проверке как со стороны обучающихся, так и со стороны продвигаемых педагогической наукой инновационных экспериментально-продуктивных компонентов образовательного процесса. Только комплексный многоуровневый синтез продемонстрированных положительных качеств этих компонентов, выдержавших достаточно суровую конкурентную проверку временем, обеспечит ощутимый прогресс педагогических технологий. Творческий поиск определяет объективные приоритеты инноваций. Но это исторически неизбежно - *Tertium non daturum*.

Возрастающая ролевая динамичность функции оценивания проявляет положительную тенденцию к сближению позиций и усилению аргументации сторон в случае положительной оценки. Напротив — наблюдается глубокое размежевание эмоционально напряженных, но относительно устойчивых, хотя и диаметрально различно и иногда показательно контрастно обоснованных позиций участников диалога опроса в ситуации отрицательной оценки. Эти и некоторые другие особенности контрольно-оценочной деятельности обнаруживаются на фоне объективно проявляющихся в процессе обучения явных противоречий:

- между общественной формой осуществления быстро изменяющей своё назначение и алгоритмическое (инструктивное) содержание профессиональной деятельности и формами её представленности в обучении в виде статичных, относительно стабильных систем маловариативных знаний;

- между алгоритмами уже совершённых учебных действий, подлежащих преимущественно запоминанию, накоплению в промежуточной базе и последующему достаточно строгому квалитметрированию;

- между предписанным образовательным стандартом целостностью содержания конкретной профессиональной деятельности и фактическим овладением ею обучаемым в действительности через самостоятельно построение лично им находимых системных связей множества отдельных элементов различных учебных дисциплин.

Основная причина ощутимых мутаций педагогических концептов большинства дидактических систем (прежде всего технологических), определяющих первоосновы парадигмы образования и объективно находящиеся вне границ системы, состоит в непрерывной модернизации систем оценивания и непрерывном преобразовании их в соответствии с текущими требованиями и возрастающими запросами как обучаемых, так и самого социума. В конечном итоге это порождает многочисленные недостаточно полно апробированные варианты и педагогических систем и элементов их составляющих, вынуждая преподавателя создавать ещё большее разнообразие (далеко не всегда подходящего качества) вспомогательных систем контроля.

Для систем обучения значимо то, что каждый новый отдельно разрабатываемый концепт, выделение некоторых аспектов преподнесения отдельных разделов, понятий, трактовок претендующих на законченное суждение, новая структурированная технологическая система педагогических новаций решительно изменяют топографию проявления (структурированную систему связей и отношений) модифицированных, либо качественно новых обучающих функций, элементов, методик, технологий. Вновь выраженная инновационная совокупность трансформированных элементов учебного процесса устанавливает качественно изменённый характер восприятия обучаемым комплексной картины Мира, расширяет гамму методов и способов его изображения, значительно усиливает дискретную детальность и конкретность каждого создаваемого в интенсивном поисковом режиме сознанием индивида варианта его отображения. Индивидуальная картина творчески дорабатывается в терминах частно-научного знания, приобретаемого в процессе научения каждым обучающимся.

Современность отмечена чрезвычайно высокой пластичностью и динамичностью изменения укладов хозяйственной и социальной среды. Преобразования экономических устоев социума отражают резкое смещение уровней иерархии, а часто и радикальное изменение состава и содержания базальных ценностей во всех отраслях существования социума. Но одновременно она сопровождается интенсивно возрастающей широтой и конкретностью целеполагания в интенсивном поиске областей стабильности при почти полном отсутствии четких ориентиров равновесного состояния. Эта порой едва заметно управляемая ломка сопровождается решительным пересмотром в длительном времени устоявшихся критериев и систем, спонтанным проявлением бифуркации (в самых непредсказуемых и противоречивых сочетаниях) социальных ценностей. Общество без особого сопротивления подпадает под влияние мощных глобальных явлений, определяющих, в числе прочего, нынешний пронзительно насыщенный переменами этап энергичного развития и практического внедрения инновационных образовательных систем. Наиболее ярко эти явления выражаются в следующем:

1. Практически состоявшаяся утрата старшим поколением управляющего лидерского влияния и контроля над важнейшим идеологическим аспектом сообщаемой во время обучения информации, на базовых положениях которой происходит формирование определяющих психологических и социальных качеств молодежи. Преподаватель не имеет возможности даже теоретически «перекрыть» резко умножившиеся неуправляемые и неконтролируемые потоки информации, буквально полностью поглощающие внимание и интересы обучающихся практически во всех областях знаний. При попытке удержать, по сути обязательного в условиях господствующей педагогической парадигмы, лидерство познания преподаватель, выполняя требования стандарта, вынужден выстраивать свои сообщения во всё более фрагментарном ключе, теряя в этом случае формально передаваемый ему системой обучения абсолют контроля передаваемой информации. Под влиянием объективно довлеющих над ним педагогических требований конкретного момента обучения он принуждён переходить от авторитарных, знакомых ему на практике к субъект-субъектным относительно новым отношениям и в решающей мере перестраивать качественную составляющую своей воспитательно-образовательной деятельности. Будучи достаточно твердо ориентированными, выстраиваемые субъект-субъектные отношения неизбежно предполагают методически обоснованный уход в организации процессов обучения от установок на операционально-технические компоненты на удовлетворение требований психогерменевтических. Необходимо отметить некоторые возникающие в практике настораживающие обстоятельства функционирования такого типа перестроенной системы:

а) затраты времени на реализацию элементов и определяющих положений методов личностно-ориентированного обучения на одного обучающегося резко возрастают и при сохранении наполнения учебных групп это может повлечь некоторое снижение качества образования;

б) для преподавателя весьма ощутимо уменьшаются возможности расширенного самосовершенствования.

Одновременно необходимо учитывать и появление дополнительных обстоятельств, усложняющих психические условия деятельности педагога:

- группа более контрастно разделяется по типам предрасположенности к обучению и характерам общения с преподавателем: адресно при соответствующем, подходе легче обучается, но сложнее воспитывается индивидуалист; он требует и потребляет значительно больше «педагогической» энергии преподавателя;

- затрачивая дополнительные усилия, преподаватель успешнее преодолевает барьер отторжения ранее авторитарно преподносимых знаний, что резко повышает темп и надёжность восприятия и последующего закрепления учебной информации;

- появляются внутренние мотивы включить в работу группы положения и элементы бригадно-экипажного обучения (выполнение несколько различающихся заданий отдельными мини-группами), это позволяет стимулировать проявления инициативы в начале в отдельных мини-коллективах и далее распространять эту методику на всю группу.

2. В современных учебных учреждениях революционно изменились методы и каналы преподнесения учебной информации. В настоящем превалируют не «печатные», а аудио- и видеоканалы; подобная педагогическая ситуация привносит и глубокий отрицательный оттенок: сегодняшний обучающийся не предрасположен к внимательному чтению серьёзных и относительно объёмных текстов - он полностью переориентировался на потребление некритически воспринимаемой проблемско заинтересовавшей его информации, при этом часто помещающейся вне области интересов и тем более требований современного стандартизованного образовательного процесса; он практически не обращается к обременительному для него глубокому анализу, сообщаемой в учебном учреждении обязательной к усвоению информации; он совершенно не натренирован на выполнение требуемой от него образовательными задачами поисковой содержательно-напряженной деятельности. Научить современного обучающегося «трудозатратно» учиться, грамотно оценивать и объективно контролировать процесс непрерывного собственного поступательного обучения преодолевать спонтанные трудности восприятия новизны - в современном образовании это становится главной задачей преподавателей учебного учреждения.

3. Современная ориентированная на поточное обучение педагогическая система принципиально не способна обеспечить разноректорную подготовку одинаково высококачественно обученных выпускников при одной и той же «всеобщей» программе обучения. Существенно противоречивые требования достижения стандартно равной обученности при поточно организованном массовом образовании и одновременном выполнении ультимативных предписаний об обязательном учёте индивидуальностей учащихся, радикально отгораживают, делают во всех отношениях невыполнимыми разноплановые и неадекватные выдвинутому конкретным целям обучения частные адресные задачи отдельных элементов системы. Выдвинутые требования, строго говоря, не всегда и далеко не везде выполняется полностью: процесс обучения по своей внутренней природе принципиально дуален и всегда двунаправлен. В этом процессе обнаруживается и увеличение, и значительное понижение информационной насыщенности и в целом системы и её отдельных элементов, что вызывает вынужденные тактические отступления, разрушающие тональность и общий настрой на достижение резонансной стабилизации в организации общения преподавателя и обучающихся процессов обучения.

4. Участвующие в практической реализации всех педагогических процессов исполнители как отдельных этапов, так и практически законченных процессов педагогической системы (как активные - преподаватели, так и активно-пассивные - обучаемые), физически не способны полностью адаптироваться к постоянно модифицируемым технологиям, методам, методиками, преследующих преимущественно узко направленные утилитарные цели значительной интенсификации процесса обучения. Также в полной мере не воспринимаются в объёмном, осознанном значении транслируемые самими преподавателями ценности инноваций образования, чаще всего обучающиеся далеко не до конца усваивают довольно сложно трактуемые постулаты создания целостной работоспособной методически обеспеченной системы непрерывного образования.

Выводы. Особенности функционирования систем передачи информации, которые полностью проявляются в процессах обучения, где присутствуют все элементы присущие таким системам, по сути, определяют характер деятельности как преподавателя, так и обучающегося. Учёт этих влияний, обучение методам их подчинения нуждам образовательного процесса, а также практическое обучение приёмам, методикам нивелирующих отрицательное проявление коллизий в позициях преподавателя и обучающихся, составляет значительную часть в подготовке будущих педагогов.

Литература:

1. Дорохова, Т.Ю. Выбор оптимальных организационно-педагогических условий эффективной целевой подготовки специалистов / Т.Ю. Дорохова // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2019. - Т. 1. - № 3 (60). - С. 40-55. - 10.24411/2224-0772-2019-10016.

2. Каргузов, А.В. Реализация педагогической системы управления вузом / А.В. Каргузов // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2009. - Вып. 4(82). - С. 7-10

3. Кашеева, А.В. Перспективы использования метода моделирования в педагогической системе / А.В. Кашеева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. - 2007. - № 5(49). - С. 130-135

4. Козырева, О.А. Педагогическое моделирование в профессиональной деятельности учителя и научно-педагогического работника / О.А. Козырева // Вестник Мининского университета. - 2020. - Том 8. - № 2. - С. 1-19

5. Максимова, Е.А. Принципы эволюционного моделирования в исследовании развития профессионального образования / Е.А. Максимова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. - 2022. - Т. 22. - Вып. 3. - С. 345-349. - <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-3-345-349>.

6. Ядровская, М.В. Модели в педагогике / М.В. Ядровская // Вестник Тамбовского университета. - 2013. - № 366. - С. 139-143

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

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

УСЛОВИЯ И ПРОЦЕССЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ МОДУЛЕЙ

Аннотация. В статье освещены процессы формирования учебных модулей, рассмотрены простейшие графические схемы формирования объёмных моделей модулей, занимающих определённое образовательное пространство. Проанализированы характеристики и дискретные параметры отдельных этапов создания модуля. На примере процесса построения трёхмерной модели модуля продемонстрирована тесная корреляция между всеми элементами, участвующими и сопровождающими сам процесс. Выделена обязательность предварительной методической проработки учебного процесса, в реализации и дидактическом сопровождении которого планируется применить модель модульного обучения. Отмечена ясно выраженная ориентация всех конструктивных элементов модуля на создание благоприятных условий самостоятельного изучения материала.

Ключевые слова: модуль, программа модуля, целеполагание, проектирование, учебное событие, корреляция, матрица.

Abstract. The article highlights the processes of formation of training modules, the simplest graphical schemes of formation of volumetric models of modules that occupy a certain educational space are considered. The characteristics and discrete parameters of individual stages of module creation are analyzed. By the example of the process of building a three-dimensional module model, the close correlation between all the elements involved in and accompanying the process itself is demonstrated. The necessity of preliminary methodological study of the educational process, in the implementation and didactic support of which it is planned to apply the module learning model, is highlighted. The clear orientation of all structural elements of the module to create favorable conditions for independent study of the material is noted.

Key words: module, module program, goal-setting, designing, learning event, correlation, matrix.

Введение. В технологически совершенной персонализированной модели обучения учебная дисциплина может быть построена как некоторая совокупность модулей, сформированных в определенной цели учебного процесса логической последовательности. В каждый учебный модуль помещается до известной степени самостоятельная единица содержания изучаемого курса, в которой рассматривается и прорабатывается одна или несколько учебных целей.

Методологической основой модульного обучения выступает совокупность положений о передаче учебной информации, заключённой в изучаемых темах, разделах, блоках учебных программ в несколько сжатых временных интервалах без нарушения общей логики изложения. В дальнейшем конструируются выделенные, методически обособленные блоки-модули, предоставляемые обучающимся в виде отдельных учебных сообщений с помощью различных методов обучения.

Изложение основного материала статьи. Одним из достаточно совершенных методов преподнесения аудитории учебной информации представляется метод графического изображения образовательных процессов. Векторный базис необходимый для проектирования учебного модуля формируется из исходного информационного подпространства определяемого конкретной учебной программой. Наглядное представление процессов прослеживается на представленных графиках (рис. 1, 2, 3). Оперирование наглядными образами позволяет достаточно надёжно организовывать и контролировать достигаемую оптимальность потоков перемещения, трансформации и усвоения всех элементов учебной информации.

Анализ приведённых в тексте графиков, представляющих отдельные этапы создания учебного модуля, может быть пояснён следующим образом:

1. Проектирование единичного учебного модуля происходит в последовательности (рис. 1):

1. Согласно ранее разработанного учебному плану определяются необходимые исходные элементы, определяется связь (вектор и его свойства) и план участия элементов дидактического материала в создании нового содержания выделенных элементов учебного процесса; далее на плоскости выстраивается первичная комплектовочная матрица определяющая логическую последовательность исполнения элементов модуля (фактически закладывается учебная цель и программа модуля): задаётся порядок следования учебных сообщений и их смысловая нагрузка, методы и формы контроля (рис. 1).

2. Намечаются и отбираются наиболее полно соответствующие принятой методике и наиболее эффективные дидактические средства, для выполнения преобразований, применение которых, по мнению преподавателя, в особенности целесообразно в данном модуле.

3. При предъявлении повышенных требований к совершенству построения модуля выполняется контен-анализ получаемых текстов при различных сочетания элементов модуля. Может быть выработан соответствующий аппарат контроля построения целостных текстовых сообщений. Для наглядности выстраиваются столбцовые матрицы.

4. Осуществляя несколько итераций (в том числе, в порядке пробных практических реализаций нескольких прототипов учебных занятий), по результатам которых определяется оптимальный, с точки зрения затрат на проектирование и усилий обучающегося в периоды изучения модульной системы, вектор (кортеж) содержательного (обучающего) заполнения создаваемого модуля (по сути – апробируется первый, пилотный вариант, определяющий возможности реализации учебных задач, заложенных в данный модуль).

5. Оптимизируются (минимизируются) смысло- и знаковые (семантические) потери, проявляющиеся при преобразованиях учебной информации.

6. Проводится первичная оценка предполагаемых параметров и характеристик проекта и, с учётом отмеченных особенностей, вначале корректируется, а затем окончательно выстраивается опытный вариант функции отклика первоначальной модели «поисковой» реализации модуля, дополнительно корректируемый на последующих этапах процесса обучения.

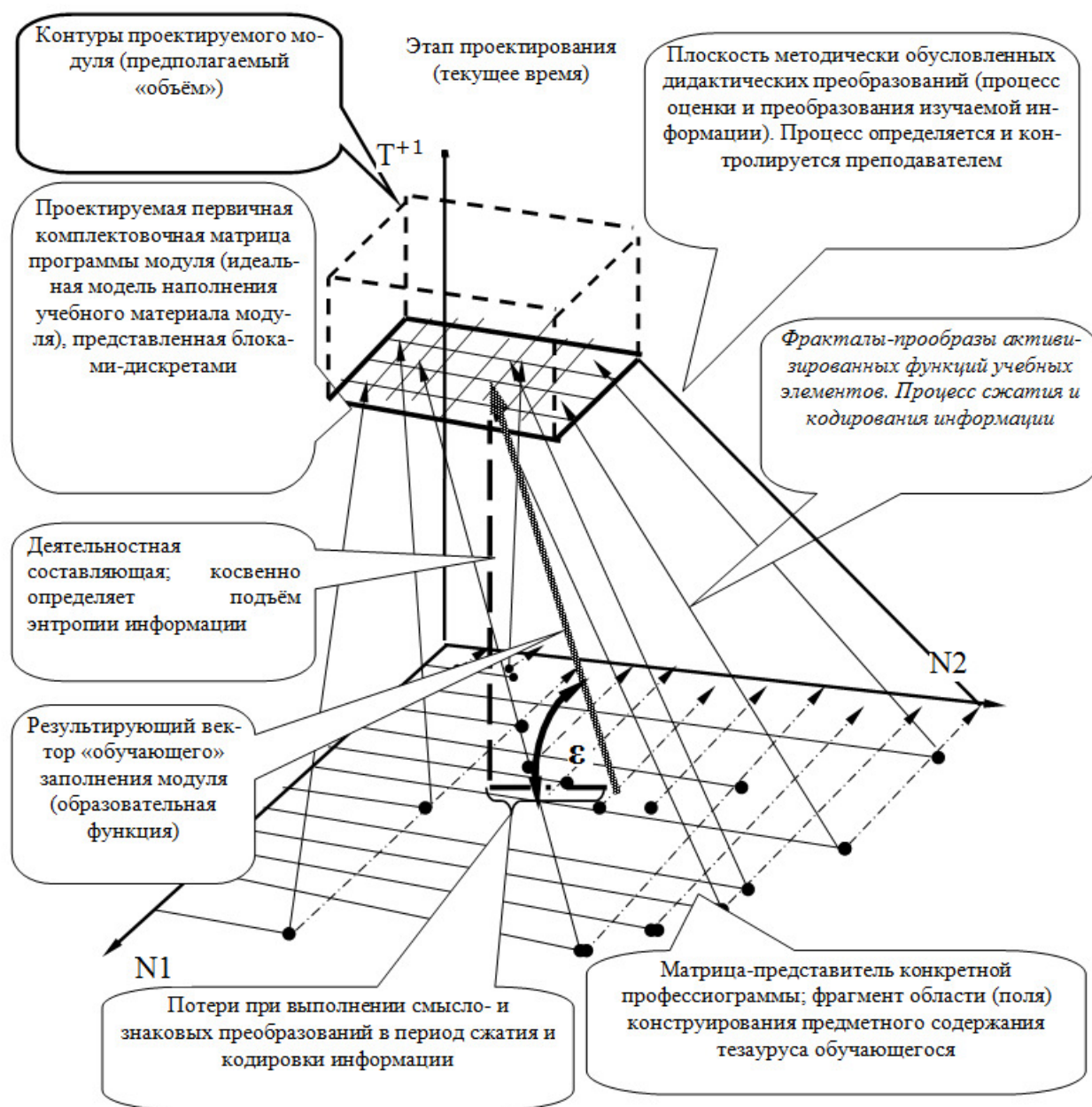


Рисунок 1. Этап начального проектирования учебного модуля

II. Конструирование модуля – создание рабочего плана-проекта учебного процесса выполняется по следующим этапам (рис. 2):

1. На базе разработанной исходной слабо заполненной матрицы $n1 \times n2$ создаются и устойчиво акцентируются в границах своих составляющих образовательная, воспитательная и развивающая функции образовательного процесса; как результат первичного анализа выделяются в достаточно широком коридоре несколько вариантов возможных перспективных путей развития.

2. Производится «пространственный» поворот (перерождение) спроектированных (и в полном объеме сформированных в мини-блоки) дискрет до плоскости создания (конструирования) исходной схемы учебного процесса (ранее п.1) выполненных как дробный отклик исходной матрицы, выстроенной на горизонтальной плоскости); этим исполняется процедура модификации условий целеполагания методического алгоритма конструирования учебного процесса.

3. Выполняются итерации оптимизации последовательности вариантов исполнения занятий и корректировка необходимой и достаточной степени взаимопроникновения и взаимоограничений каждой совокупности контактирующих занятий, входящих в учебный модуль, тематические блоки, изучаемые разделы и т.д.

4. Создаётся устойчивый образ-модель качественно однозначного учебного модуля и моделируется маршрут его исполнения; прорабатываются и перманентно анализируются возможные и реальные варианты формирования исполнительных стадий сообщения (доведения) учебного материала: либо его самостоятельного изучения – стадия I, либо прогнозируются возможные методики и процедуры стимуляции и интенсификации его усвоения на стадии II (рис. 2).

III. Исполнение – этот этап непосредственной практической реализации всех позиций учебного процесса возможно представить как (рис. 3):

1. Выполняется преобразование сконструированных идеальных моделей учебных модулей, исполненное (с точки зрения технологии когнитивной графики) переменной плоскости проекции исходной схемы учебного процесса [либо применяется поворот осей проекции] и проецированием полученной трансформированной схемы на плоскость реального

времени осуществления процесса обучения. Весьма немаловажно в дополнении выделить обстоятельство перемены ориентирования оси времени ($T-1$ и $T+1$) протекания ранее выполненного процесса конструирования на противоположное.

2. Поток объясняемых преподавателем учебных сообщений чётко дискретизируется и, в конечном итоге, воспринимается и усваивается обучающимся в виде логически убедительно достоверных для каждого обучаемого форматах личного представления о комплексе качеств преподносимых элементов учебной информации.

3. Количество синтезированных дискрет, определений, понятий и т.п. предъявляемых обучающемуся к восприятию, изучению и отчуждению как интеллектуальной личной собственности определяется методическими задачами учебного процесса и индивидуальными способностями самого обучающегося. К комплементарным особенностям этого этапа следует отнести гораздо более длительный период его свершения, в течение которого усилиями обучающегося происходит осознание, закрепление, рефлексия учебных сообщений. Особенностью является и возможность практического применения отдельных его элементов на многих последующих занятиях.

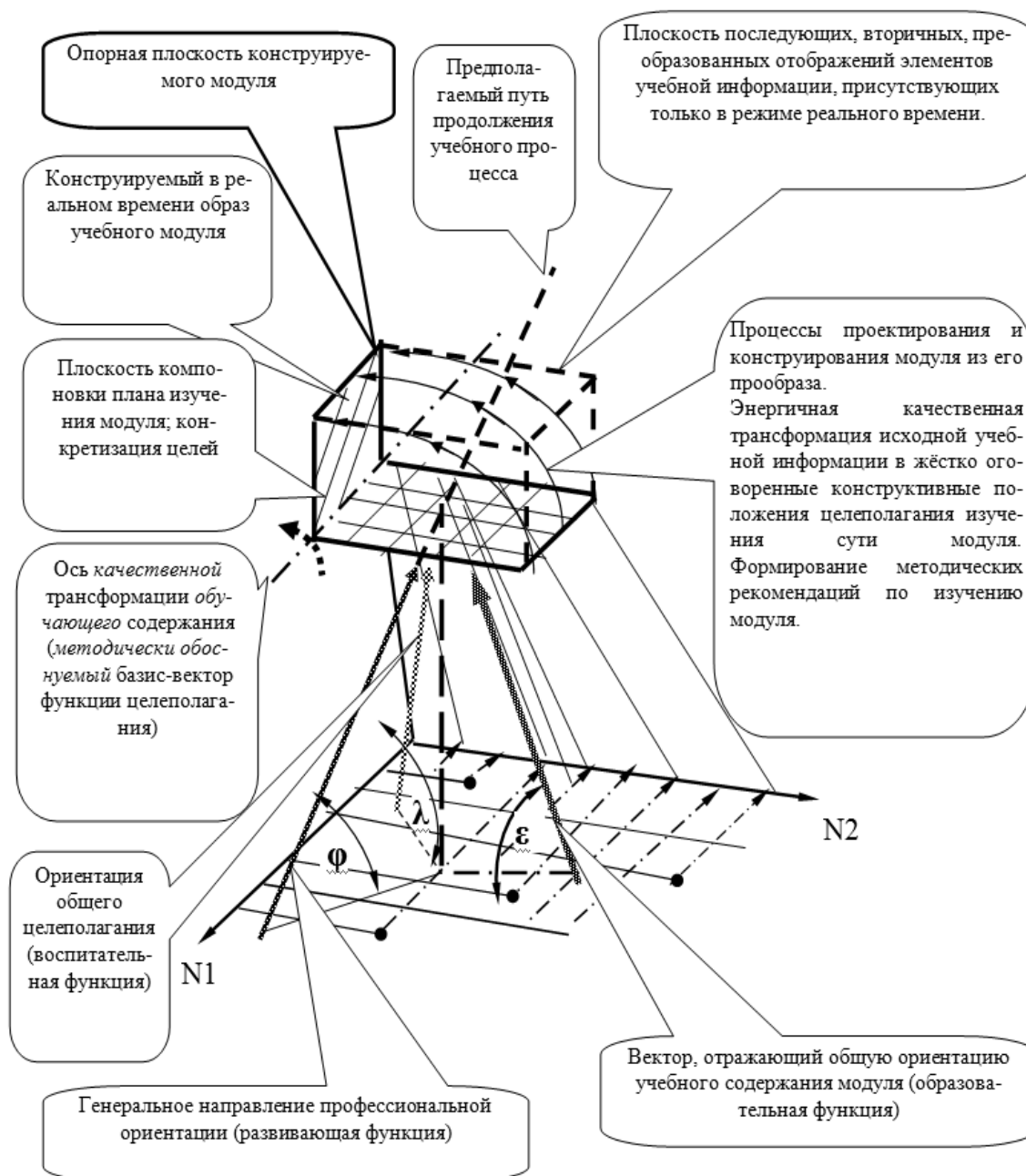


Рисунок 2. Процессы конструирования информационно-педагогической модели модуля

В процессе создания и изучения учебного модуля продолжается его координатное «закрепление» в выделенной области образовательного пространства. В рассмотренном случае (анализ, выполненный на рис. 1...3) принята его минимальная – трёхмерная конфигурация. На практике эта область всегда многомерна и многокритериальна. В приведённом примере три качественно различных по содержанию фрактала (представляющие остовы стандартных учебных функций) трассируют маршрут и закрепляют во времени координатный след выполненного процесса обучения.

Педагогический процесс воплощает в себе и отображает все аспекты и модификации входных, отправных дескрипторов. В общем случае это соответствует преобразованию исходных знаний на плоскость, конструктивно

реализующую стандартные ограничения и требования к спроектированным элементам. Педагогический процесс в своих частных воплощениях выражает некоторый совершенный алгоритм трансформации изначально созданной автором-преподавателем, в виде идеальных знаний и умений, учебной программы.

На практике основообразующими конструктивными элементами начала процесса создания модуля служит его базисное пространство и косинусы направляющих углов ε , λ , φ , которые в совокупности определяют эффективность влияния векторов основных функций учебного процесса (образовательной, развивающей и воспитывающей) на формирование исходной идеальной матрицы связей элементов учебного модуля со стороны текущего базис-векторного пространства. В простейшем случае оно задаётся векторами входящих и конечных дескрипторов. Логически стройное продвижение по этапам изучения модулей не предполагает их исключительную изолированность и законченность.

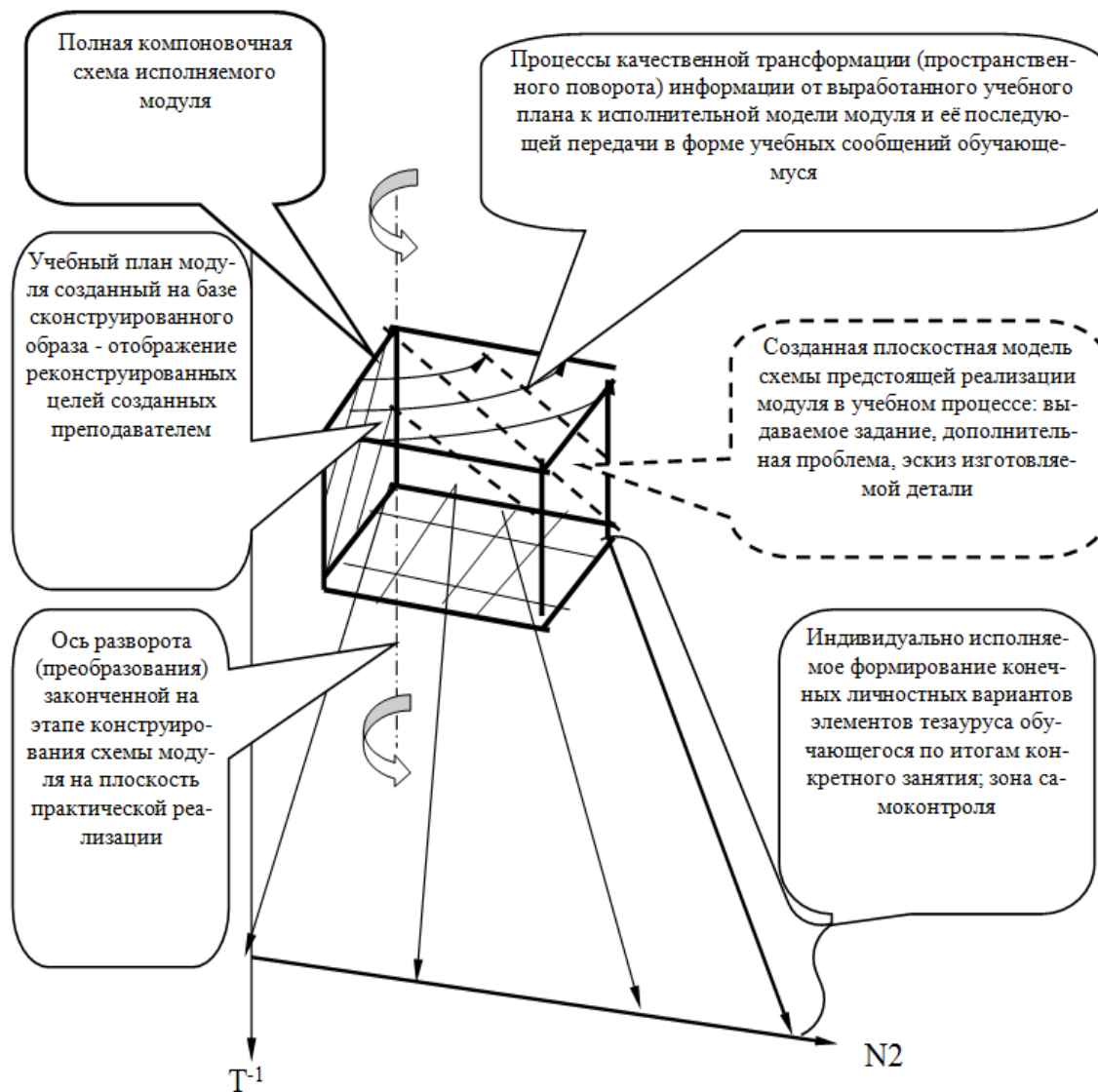


Рисунок 3. Преобразования происходящие в период практического изучения модуля

Работа студентов осуществляется под руководством преподавателя и неукоснительно сопровождается на каждом отдельном этапе необходимым методическим консультированием, сочетается с самостоятельной работой и выполнением семинарских заданий.

Выводы. Применяемые в учебных программах модули обозначаются целями, задачами и результатами обучения, методиками и педагогическими ситуациями преподавания, описанием напряжённости процесса изучения нового материала входными ограничениями - требованиями позволяют рассматривать его как дидактическую единицу в единой системе образовательного процесса.

Знание общих принципов трансформации учебной информации в процессах разработки многообразных методов и средств насыщения учебного процесса вооружает будущего педагога глубокими и разносторонними знаниями управления процессами обучения. Ознакомление с практическим использованием аппарата визуальной грамотности позволяет выработать уверенные навыки целевого программирования в приложении к решению задач организации и управлению процессами обучения. Выпускные работы будущих педагогов, содержащие подобные разработки подтверждают их достаточно высокие компетенции.

Литература:

1. Гумерова, М.М. Проектирование занятий по технологии проблемно-модульного обучения на примере педагогических дисциплин / М.М. Гумерова, А.М. Сафина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - 2012. - Т. 14. - № 2(3). - С. 597-601
2. Лапп, Е.А. Модульный подход в проектировании учебного плана бакалавриата по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»: теоретические основания и проблемы реализации / Е.А. Лапп // Вестник Бурятского государственного университета. Философия. - 2012. - №1.2. - С. 145-150
3. Никитина, Л.А. Образовательная программа становления исследовательской компетентности в методической подготовке педагога / Л.А. Никитина // Мир науки, культуры, образования. - 2009. - № 3 (15). - С. 264-269
4. Образцов, П.И. Междисциплинарный подход как основа разработки моделей процесса формирования профессиональных компетенций обучающихся / П.И. Образцов, Д.В. Комолов, Р.В. Пимонов // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. - 2014. - №4. - С. 168-174
5. Семакова, В.В. Опыт проектирования учебных курсов по электротехническим дисциплинам в технических учебных заведениях среднего звена / В.В. Семакова, А.Р. Камалева // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. - 2014. - №4 (6). - С. 20-27

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

профессионального образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ПРЕОБРАЗОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Статья затрагивает возможности графического отображения процессов восприятия и обработки обучающимися некоторого потока учебной информации. Описываются ситуационные условия продвижения учебных сообщений. Отмечаются особенности функционирования предлагаемой модели взаимодействия системы «преподаватель - обучающийся». Указываются ограничения психических возможностей обоих участников процесса обучения, как приборов, обслуживающих канал передачи информации. Выделены требования организации учебного процесса со стороны классно-урочной системы обучения. Определены требования к дальнейшему совершенствованию профессионального образования. Описываются изменения в составе ролевых обязанностей обучающегося, приобретающего расширенные профессиональные компетенции. В статье приводится вариант модели функционирования канала передачи учебной информации с выделением отдельных этапов обработки информации и описанием процессов её трансформации.

Ключевые слова: передача информации, внешнее воздействие, управление, система, функционал, граф, смысл, значение.

Annotation. The article touches upon the possibilities of graphic representation of the processes of perception and processing of some flow of educational information by students. Situational conditions of educational messages promotion are described. Features of the functioning of the proposed model of interaction "teacher-learner" system are noted. Limitations of mental capabilities of both participants of the learning process as devices, serving a channel of information transfer are specified. Highlighted the requirements of the educational process organization from the classroom-lesson system of learning. The requirements for the further improvement of vocational education are defined. The changes in the composition of the role responsibilities of a trainee acquiring extended professional competences are described. The variant of the model of educational information channel functioning with singled out certain stages of information processing and description of the processes of its transformation is presented in the article.

Key words: information transmission, external influence, control, system, functional, graph, meaning, value.

Введение. Процесс обучения с заметной долей приближения возможно представить в виде определённой модели системы массового обслуживания, подчинённой выделяемым граничным условиям: а) обеспеченной одним обслуживающим элементом – преподавателем-модератором; б) наделенной подчёркнуто строго специфической дисциплиной очереди, полностью отражающей методику педагогической деятельности; в) априори располагающей необходимой заранее запрограммированной интенсивностью обслуживания. Рабочие параметры такой модели на практике определяются (ограничиваются) темпом функционирования различных разделов памяти обучающегося (мгновенной, кратковременной, промежуточной), а также демонстративно вариативной интенсивностью проявления основных высших психических функций (прежде всего внимания и восприятия с принципиальной «опорой» и чёткому следованию алгоритму действия основополагающих альфа- и бета-ритмам деятельности нервной системы человека).

Модель позволяет с достаточной степенью надёжности определить, а затем логически содержательно задать и подробно описать самые важные характеристические функции исследуемой диады «преподаватель – обучаемый». Применяемые в качестве исполнительных элементов такой мини-системы математический аппарат, педагогические методики, ресурсы социальной информатики, к основным из которых отнесены соответствующее методическое и натурное обеспечение различного плана социологических, педагогических, психологических экспериментов, предоставляют возможность надёжно отслеживать и достаточно эффективно управлять процессами передачи, применять различные алгоритмы систематизации, обращаться к методам активного осмысления и контроля степени усвоения знаний в данной значительно упрощённой системе.

К показательным особенностям практической деятельности рассматриваемой мини-системы (модели) следует отнести то обстоятельство, что она конструктивно и функционально значительно оптимизирована в конфигурации и исполнительном режиме некоторого подобия «спирали» демонстрирующей диалектический закон «отрицания отрицания»: эффективность её в решающей степени обуславливается числом последовательных повторений и выполнения требований на повторную обработку (повторное выполнение процедур восприятия запоминания и воспроизведения) специальных весьма схожих элементов учебной информации. Таким образом в учебном процессе выполняются условия поддержания высокой продуктивности работы памяти, этим обеспечивается выполнение её главных функций – прочного запоминания, при этом одновременно обеспечивается успешность проявления второй функции – точного и безошибочного воспроизведения. Следует подчеркнуть достаточно важное условие: закрепление знаний путем повторной обработки информации, содержащейся в учебных сегментах наиболее эффективно только при непрерывном предъявлении качественно вариативных форм и энергичном характере «подачи» одного и того же сегмента [8].

Изложение основного материала статьи. Для исчерпывающего выполнения расширенных требований надёжности и эффективности сообщения субъекту-учащемуся разнообразной социальной (учебной) информации от каждого преподавателя в процессе проведения групповых занятий требуются твёрдые знания и жёсткое следование объективным законам действенного оперативного влияния на сложные социальные системы, в данном случае – на конкретную учебную группу. В соответствии с принятой в российской школе концепцией классно-урочной организации образовательного процесса, преподаватель вынужден возглавлять работу около тридцати обучающихся. Вместе с тем по теории управления число координат эффективного внешнего управляющего воздействия на сложно организованную систему должно, по меньшей мере, на единицу превышать число степеней внутренней свободы самой системы. Применительно к учебной группе это означает, что на практике преподаватель принужден инициализировать 25-30 управляющих импульсов в секунду на управление сложно и прочно организованным самозащищённым коллективом. Как известно, энергетика человека в среднем не может обеспечить более пяти ответных реакций в секунду, что во всех отношениях недостаточно для эффективного регулирования деятельности учебного коллектива. Экстенсивное, прямолинейное преодоление этого затруднения практически всегда безуспешно. Требуются нетривиальные решения. Фактически ультимативный вызов к преподавателю результативно осуществлять должное полнофункциональное управление и одновременно с полной отдачей соучаствовать во всех моментах восприятия нового материала с каждым обучаемым, объективно приводит его к необходимости выдвигать перед аудиторией некоторую комплексную проблему с достаточно длительным периодом решения. По сути, в этой ситуации преподаватель объективно-принудительно ориентирует обучающихся на самостоятельный поиск недополученных знаний.

Действующей в настоящее время системе обучения присущи также достаточно чётко выраженные стационарные (хотя и не исключительно строго) характеристики как иницируемого преподавателем входного потока учебных элементов, так и одновременно самого внутреннего (определяющего) функционала системы: практическое обучение весьма ритмично, поурочная схема донесения нового материала предполагает донесение его примерно равными «порциями» за примерно одинаковые промежутки времени, одномоментное ознакомление с разнородной учебной информацией исключено и т.д. Кроме того, ныне действующая система обучения принудительно (в качестве образовательного стандарта) рассчитана на некоторого усредненного обучающегося, и с точки зрения постоянства характеристик параметров исполняемого кортежа «преподаватель – педагогическая технология – обучаемый» её пропускная способность, в данном случае номинальная способность переработки учебной информации, показательно стабильна. Небезызвестно что, подобные схемы построения квазистационарных процессов функционирования сложных стохастических моделей, в широком диапазоне отражающих вероятностные характеристики задействованных процедур, элементов, функций, к весьма обширному классу которых отнесена и рассматриваемая система, обладают высокой степенью устойчивости [6]. Такие системы обеспечивают стабильно строго нивелированный уровень наибольшего числа выходных итоговых элементов, стабилизируя их, как правило, по наименьшей из всех зафиксированных критических величин [4]. Отмеченное обстоятельство-условие деятельности модели предписывает обязательным следствием её успешного функционирования исчерпывающе полную количественную и качественную однородность всех обучаемых, находящихся под патронажем образовательной среды подобной организации. Это говорит о том, что нынешняя, десятилетиями апробированная система профессионального образования в действительности демонстрирует потенциальную стабильно обеспечивать выпуск всего лишь средне компетентных специалистов, но не высококлассных профессионалов. Для результативного преодоления негативного препятствия система обучения должна:

- обладать повышенной функциональной гибкостью, предоставлять возможности производить сугубо индивидуальную оперативную настройку и корректировку важнейших параметров для всех и каждого из участников учебного процесса;
- иметь активную и дееспособную обратную связь, по крайней мере, на вторичных маршрутах, что ярко проявляется в процессе реализации мер коррекции маршрута обучения по результатам текущего контроля;
- иметь достаточную потенциальную возможность подвергаться модификации простыми и доступными любому преподавателю средствами и приёмами.

Обучающийся, представленный в данной ситуации как субъект процесса образования, в результате обучения должен:

- получить предельно полное представление, воспринять и твёрдо усвоить достаточные для последующей длительной самостоятельной активной деятельности знания об основах технологии построения собственной базы знаний;
- воспитать стойкое убеждение в широких возможностях и целях её практического применения;
- создать и утвердить в себе положительную рефлексию на приобретаемые (со значительной долей собственных усилий) в момент обучения знания, что послужит дополнительным стимулом для целевого углубленного самостоятельного изучения учебного курса.

Обучающийся становится не только требовательным потребителем, но и заказчиком самых разнообразных знаний, он сам конструирует, стимулирует, интенсифицирует процессы диалога в паре «преподаватель – обучаемый», систематически запрашивая от преподавателя повышенный уровень учебных сообщений и, в силу положительного тренда мотивации, гарантируя (приобретая) собственную надёжную обученность.

Доменом методики обучения является некоторый достаточно ограниченный период (такт) взаимодействия преподавателя и обучающегося, в течение которого первый сообщает-передаёт, а второй воспринимает-получает логически обрешённые учебные сообщения. Этот период для исследуемой модели соответствует выполнению единичного шага (такта) алгоритма деятельности процедуры-функции вершины полюсного графа, отражающего систему информационно-деятельностной реализации деятельностной оставляющей учебного текста модуля [2]. Применяя несколько модифицированную схему процесса усвоения содержания (учебной) информации, предложенную В.П. Зинченко [7] и сохраняя введенные смысловые обозначения этапов и выдерживая их качественное содержание, а также одновременно предвзято дальнейшее изложение, возможно, как вариант когнитивного графического отображения направленности рассуждений, проанализировать фрагмент представления этапов обработки индивидом (обучаемым) выделенного единичного учебного сообщения (рис. 1).

Предъявление знаний происходит через совершенно различные знаковые (алфавитные) системы. Слова в информационном потоке рассматриваются как знаки определённой нелингвистической реалии, и, следовательно, расшифровка их смысла и погружённого значения жёстко связана с перекодировкой, белым шумом (фоновыми помехами) и ощутимой потерей точности и некоторой доли достоверности информации [1]. Знание по своей природе – ярко выраженный психический феномен, оно (в этом понимании) глубоко индивидуально и принадлежит в исключительной степени психике только одного человека. Практика выделяет (но не ограничивает!) две превалирующие формы фиксации знаний: пиктографическую – изобразительную, рисованную, наглядную и идеографическую – сугубо понятийную. Усвоение знаний, первоначально выраженных на вербальном уровне (лекция, письменный текст, плакат, мелодия и т.д.), настоятельно требует немедленного последующего перевода всего содержания учебного сообщения на язык смысла вербальных (знаково-символьных) значений. Такая процедура названа [7] – «Осмысление значений». Альтернативная ей процедура – «Означение

смысла» – функционирует в процессе передачи осмысленного знания партнёру по совместной деятельности (книга, человек, собеседник, собственное «Я», экзаменатор).

При передаче знаний от преподавателя в интеллектуальную собственность обучаемого происходит затратное опосредованное адресное усвоение знаний в форме личного присвоения (отчуждения) реального продукта деятельности познания. Более широко - процесс овладения знаниями есть процедура перевода предъявленного к осмыслению продукта освоения комплекса учебных действий, порождающих знания. В принципе это означает, что в реальности существует некоторая «петля осознания смысла и значения» воспринимаемой учебной информации, но в тоже время сами знания извлекаются не из объекта изучения (!), а из познавательных действий человека с объектом [3]. Обучающийся с повышенным вниманием анализирует действия и процессы осознания результатов такого действия. Тщательному рефлексивному анализу подвергаются проявленные новационные качества объекта изучения как вторые производные от факта восприятия результатов учебного действия и его динамики (но не статики!). Наблюдаемая турбулентность в процессе обучения присутствует в различных формах и видах «генераторов» знаний, которыми выступают различные виды дидактических материалов. Пассионарная идея В.П. Зинченко о привнесении активного воздействия на хронотоп (разрабатывается модель пространственно-временных взаимоотношений, отражающих наиболее существенные ценностные границы и тенденции развития выделенных социальных групп и обществ) – всеобъемлющая, свойственная любому человеческому объединению категория как присутствующее в подсознании незыблемое представление о пространстве и времени «медиаторов культуры», т.е. знаков, слов, символов, мифов [5]. Описанный подход создаёт предпосылки для построения некоторой модели имитирующей отдельные этапы восприятия и обработки учебной информации (рис. 1).

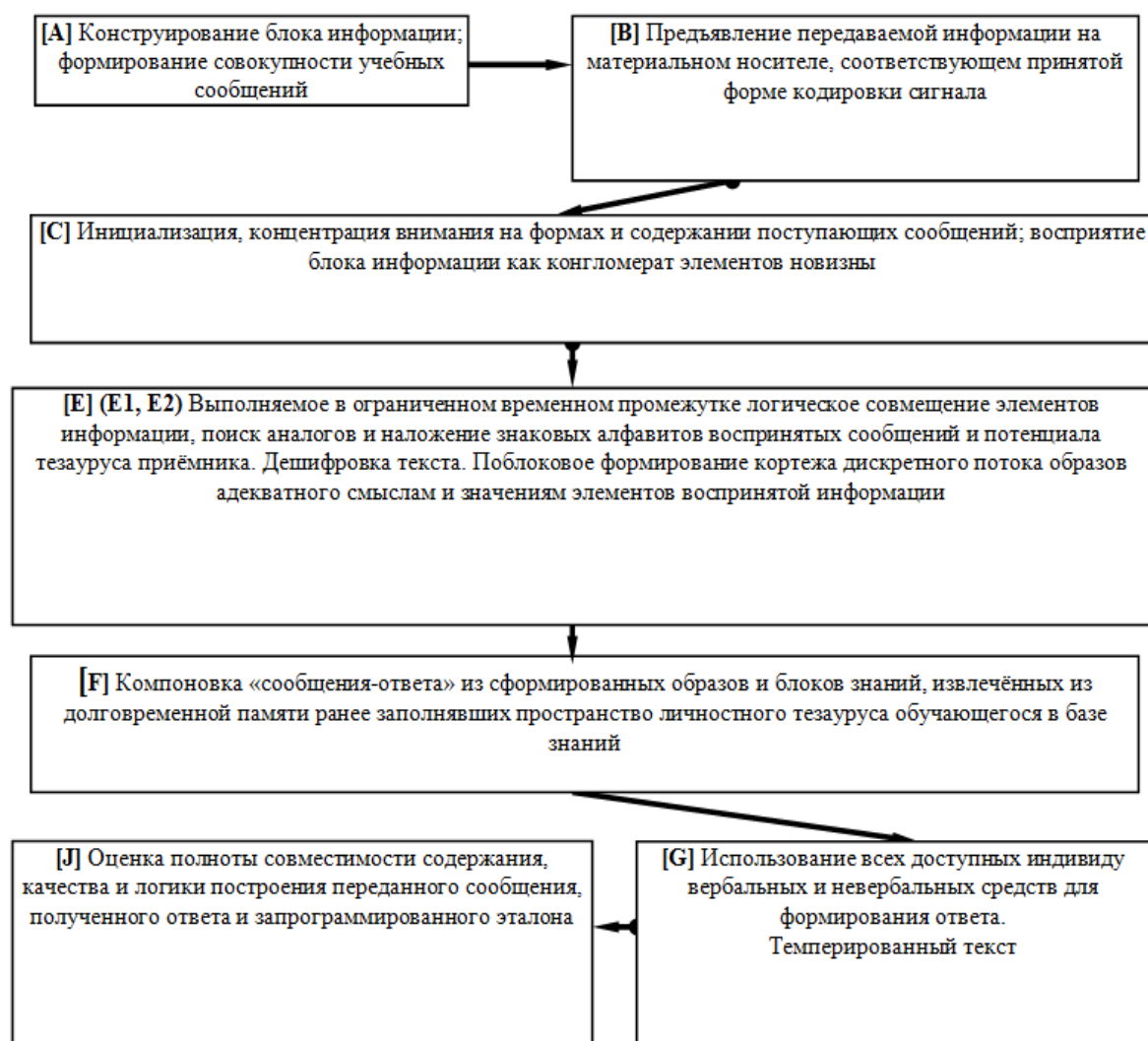


Рисунок 1. Этапы и области преобразования учебной информации

На представленной схеме указаны потоки перемещения учебной информации, со следующим смысловым и деятельностным содержанием:

Этапы А, В отображают процессы создания, приёма и предварительной обработки информации;

Этапы С, Е, F соответствуют этапам развития процедур погружения и «внутреннего» осмысления и преобразования информации;

Этапы G, J характеризуют периоды быстрого (в зависимости от энергичности запроса) извлечения, полной дешифровки, формирования и материализации сообщения.

Выводы. Изложенный материал демонстрирует принципиальную возможность графического представления процессов восприятия и обработки обучающимся учебной информации. Преподавателю открываются возможности чёткого

структурирования этапов учебного процесса с назначением приёмов текущего контроля на каждом из этапов прохождения учебной информации.

Обращение к графической структуризации учебного процесса позволяет использовать относительно несложный математического аппарата при проведении дальнейших исследований процессов и параметров обучения. Не смотря на некоторое затенение личностных характеристик участников образовательного процесса возникает возможность уточнения их ролевых обязанностей и конкретизации параметров контроля процессов обучения.

Литература:

1. Алексеева, Е.А. Стратегии смыслового чтения и работа с текстом: преобразование и интерпретация информации / Е.А. Алексеева // Национальная ассоциация ученых. - 2015. - №11 (7). - С. 9-12
2. Белоус, В.В. Рациональное упорядочение модулей учебного курса на основе нечёткой исходной информации / В.В. Белоус, А.С. Домников // Машиностроение и компьютерные технологии. - 2015. - Наука и Образование. МГТУ им. Н.Э. Баумана. Электрон. журн. 2015. - № 04. - С. 215-227. – DOI: 10.7463/0415.0765620.
3. Боженкова, Л.И. Преобразование учебной информации необходимое условие формирования познавательных универсальных учебных действий при обучении геометрии / Л.И. Боженкова, С.В. Мотеюнене // Преподаватель XXI век. - 2013. - № 4. - С. 135-139
4. Душина, В.А. Методы шифрования, применяемые для защиты информации / В.А. Душина, А.С. Коломыцев, Е.Н. Кесова, О.Р. Вердиев // Международный журнал прикладных наук и технологий «Integral». - 2021. - № 2. - С. 422-426
5. Зеер, Э.Ф. Профессионально ориентированная логико-смысловая модель личности / Э.Ф. Зеер // Мир психологии.- 2005. - № 1. - С. 141-147
6. Зильберглейт, М.А. Анализ устойчивости классификационных функций при обработке текстовой информации / М.А. Зильберглейт, А.С. Рыжанкова // Системный анализ и прикладная информатика. - 2015. - №1(215). - С. 10-14
7. Зинченко, В.П. Работа понимания / В.П. Зинченко // Психологическая наука и образование. - 1997. - № 3. - С. 42-48
8. Ковалева, С.В. О подготовке научной информации к учебному процессу / С.В. Ковалева, И.А. Шабанова, С.Е. Чиркова // Вестник Томского государственного педагогического университета. - 2011. - № 2 (104). - С. 70-73

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

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

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СТРУКТУРНО-ЗНАКОВОЙ КОНСТРУКЦИИ ТЕЗАУРУСА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы проектирования и последующего оценивания функционирования педагогической системы. Указаны критерии организации и совершенствования взаимодействия элементов системы с учётом обстоятельств и воздействий факторов внешней среды. Отмечаются некоторые нюансы проявления различных условий взаимовлияния внутренних факторов и обстоятельств, диктуемых параметрами конкретных ситуаций коммуникации всех составляющих педагогической системы. Описываются различные факторы, определяющие условия и режимы деятельности системы. К ним отнесены системо-образующие, ресурсо-определяющие, качественно-обуславливающие факторы. Выделены их основные характеристики. В статье рассмотрены основные диагностические особенности результатов деятельности современных педагогических систем. Уделено внимание структурно-знаковой природе конструкции тезауруса обучающегося как одного из определяющих элементов контролируемого уровня обученности выпускника учебного учреждения. Обоснована активная позиция самого обучающегося в процессах приобретения знаний. Отмечается необходимость дальнейшего совершенствования педагогических систем.

Ключевые слова: педагогическая система, факторы, критерии, функции, тезаурус, резонанс, знак, пертинентностью, технология.

Annotation. The article deals with the design and subsequent evaluation of the functioning of the pedagogical system. Criteria of organization and improvement of interaction of elements of the system taking into account circumstances and influences of external environment factors are indicated. Some nuances of the manifestation of different conditions of mutual influence of internal factors and circumstances, dictated by the parameters of specific situations of communication of all components of the pedagogical system are noted. Described various factors that determine the conditions and modes of operation of the system. They include system-forming, resource-determining, quality-conditioning factors. Their main characteristics are highlighted. The article deals with the main diagnostic features of the results of modern pedagogical systems. The article pays attention to the structural and semantic nature of a learner's thesaurus design as one of the determinants of a graduate's learning controllable level. An active position of a learner himself in the processes of knowledge acquisition is substantiated. The necessity of further improvement of pedagogical systems is noted.

Key words: pedagogical system, factors, criteria, functions, thesaurus, resonance, sign, pertinence, technology.

Введение. Многогранная деятельность педагогической системы крайне тесно сопряжена с процессами переработки и распространения учебной информации. Опираясь с основным исключительно специфическим средством своего труда, участники процессов обучения неизбежно сталкиваются с необходимостью обращения к различным отраслям науки, раскрывающих внутреннее содержание, средства и механизмы управления элементарными составляющими потока информации. Формирование понятийного аппарата обучающегося связано с процессами заполнения его тезауруса [2]. В институциональном подходе педагогическая система представляет собой слабо настраиваемый объект. Инициатива приближения потенциалов корпуса преподавателей, программного обеспечения, объективных требований образовательного стандарта с одной стороны и возможностей, способностей и готовности со стороны обучающегося принадлежит представителю образовательного учреждения – ведущему преподавателю.

Изложение основного материала статьи. Кроме совпадения по времени проявления, а также достоверной вероятности возможности достижения приемлемого паритета уровней ведущих параметров, что выражается в полной содержательной и функциональной сопоставимости их эффективности и влияния, педагогическая система, обладающая свойствами неполной динамической уравновешенности, непрерывно их совершенствует. Критерием совершенства организации данной системы выступает оценка полноты использования её общего, суммарного потенциала [1]. Это выдвигает непреложным условием функционирования педагогической системы специфический учёт и внимательный

анализ различных частостей проявления и продуктивности результатов воздействия со стороны основных внутренних элементов системы (обучающегося и преподавателя), а также определяющих условий функционирования со стороны внешних руководящих воздействий. Непрерывное воздействие системообразующих обстоятельств происходит на фоне строгого следования требованиям и ограничениям ресурсо-обеспечивающих и качественно-определяющих факторов системы:

- количества и объёмов предписаний, инструкций и требований образовательного стандарта;
- совершенства и исполнительского воздействия локальных нормативных актов учебных заведений;
- оптимальности и стабильности расписания занятий;
- соблюдения рекомендуемых границ параметров активных и пассивных участников процесса, в форме предписаний задаваемых, корректируемых и стабилизируемых педагогической системой;
- отслеживания динамики психофизиологических качеств участников и т.д.

К наиболее существенным системо-образующим факторам относят:

- практическое наличие методически рекомендованных алгоритмически описанных элементов педагогической системы, представленных счетным качественно единым множеством, идейно подчиненного единым целям задач;
- критериально обоснованную поэлементно описанную систему взаимоотношений исполнителей, подчиненную скорейшему достижению цели качественного обучения выпускника учебного учреждения;
- качественно совершенную структуру организации образовательного пространства и явно обозначенную иерархию связей элементов конструируемой системы;
- чётко определённый перечень процедур и функций, отражающих все нюансы взаимоотношений с внешней средой;
- строго ограниченные инструктивно заданные (штатно описанные) входящие и выходящие сигналы-воздействия.

Ресурсо-определяющие (лимитирующие) системные факторы определяют:

- планируемую наивысшую пропускную способность учебного учреждения;
- расчётные и форсмажорные потребные затраты;
- постоянные и переменные временные характеристики деятельности системы и др.

Качественно-обуславливающие системные факторы содержательно очерчивают:

- оптимальную мобильность при максимальной стабильности, без привнесения разрушающих педагогический процесс факторов;
- потенциальную способность обеспечивать заданный уровень многоуровневости в обслуживании запросов и т.д.

Шаги, определяющие генеральное направление решения инновационных проблем лежат на пути изучения и последующего внимательного осмысления результатов выполненного анализа «пересечений» областей присутствия и влияния учебных дисциплин. Небезызвестно, что сам по себе процесс установления фактов межпредметных связей и реализации открывающихся методических возможностей управления процессом обучения по отношению к личности обучающегося достаточно индифферентен, и только лишь реализация собственных усилий обучающегося обеспечивает преодоление порога энергетики, что необходимо для создания и наполнения требуемого объёма эффективной работоспособной и результативно саморазвивающейся базы знаний индивида. Во имя собственного будущего блага обучающийся должен самостоятельно создавать, рождать, усваивать, конструировать, защищать все найденные часто на уровне инсайта решения поисковых задач, постоянно строить и совершенствовать системы связей приобретённых элементов знаний [5].

Отчужденные в себе именно эти связи становятся конструктивным опорным остовом, упорядочивающим поток воспринимаемых учебных, обладающих потребительской новизной, элементов в логические гирлянды дескрипторов, выстраивающихся в многоуровневые цепочки определений и полностью заполняющих понятийные поля индивидуальных сегментов счётных множеств конкретных и абстрактных заключений, образующих, в итоге, многомерное пространство базы знаний.

Характерной чертой именно педагогических систем является контрастно выраженная корреляция её деятельности от регистрируемых частотно-фазовых характеристик всей совокупности внутренних и внешних процессов, в решающей степени определяющих параметры успешного функционирования. Организованная подобным образом сложная система способна развиваться, модифицироваться, значительно возвышая свою энтропию (энергетическую, и прежде всего – социальную устойчивость, стабильную невосприимчивость к неожиданным изменениям внешних условий деятельности), эффективно качественно модернизируясь, единственно под резонансными воздействиями на неё. В таких обстоятельствах ведущим требованием для всей совокупности взаимодействующих подсистем, элементов, важнейших функций становится требование достижения искомого резонанса, установления областей совпадения максимального потенциала благоприятного внешнего воздействия и приемлемых для восприятия этого воздействия (отсутствия противодействия) фаз состояния процедур и возможностей инициирования необходимых аргументов функций внутреннего состояния [6].

Выставляемые требования выполняются с помощью введения в учебный процесс специально ориентированных на конкретные ситуации функций согласования (анализируются организационные, психоаналитические, воспитательные и др. воздействия), и в значительной мере, за счет выполнения строго адресно-направленных функций и специализированных процедур контроля. Созданная в таких напряженных, гранично описанных условиях комплексно организованная база знаний обучающегося, отличается чёткой логикой и высоко аргументированной функциональностью. В целом выполнение поставленных условий в полной мере обеспечивает успешность формирования отдельных блоков базы знаний (при исчерпывающе подробной реализации условий необходимости и достаточности). Таким образом исполняются требования оптимального соотношения между заявляемой потребностью в максимально полном и адекватном освещении учебных и практических проблем и определяемой практикой необходимостью оптимальной минимизации затрат на обучение конкретного специалиста. В конечном итоге конструируемое под жёстким прессом разнообразных расширительных условий, создаваемое базисное поле профессиональных знаний обучающегося в методически определённой и задаваемой алгоритмом обучения форме всё более соответствует по своей организации наиболее приемлемому по объёму и содержанию деятельностно ориентированному тезаурусу специалиста [3].

К диагностическим особенностям структурно-знаковой конструкции тезауруса обучающегося в профессиональной школе (фактически тезаурус подлежит контролю в первую очередь) относят его подчеркнутую выделенную детерминированность, ярко выраженную логическую связность и отчётливо просматриваемую практическую направленность каждого элемента, блока, композиционного построения, что формируется на широкой палитре функций знаков; к ним относятся:

- контактно-устанавливающая – способствующая выработке соотношений на конкурентной основе понятийных полей и их локальных областей, а порой и отдельных понятий, относящихся к различным направлениям знаний; это, как следствие, позволяет проектировать функционал и определять иерархию следования и степень повторения (тиражирования) отдельных подэлементов при необходимости расширения, по мере продолжения изучения, исходного понятия, что в любом

случае, обогащает содержание исходного учебного материал [7]. Создаваемые понятийные поля отображают результаты теоретико-множественных операций, выполняющих кодирование и идентификацию новых элементов знаний (знаков). В конкретике они могут представляться отдельными полями событий, где фиксируются вновь созданные понятия, основаниями которых служат ранее уже известные элементы и дискреты приобретённых коммуникативных тел. Однако последние обслуживают чаще только лишь отдельные подчинённые числовые множества, в то время как более обширные понятия (тела, кольца, группы), влияние которых распространяется на более широкие области, подробно описывают наиболее эффективные в сути своей созидательные творческие процессы глубокого совершенствования структур знаний;

– активизационная – активизирующая и целенаправляющая процесс поиска, акцентирующая необходимость познания реальных границ расширения зон действия данного знака, в частности, определение степени прозрачности этих границ, способности их активно адсорбировать дополняющие радикалы смежных понятий [5]. Качественно расширяя область существования и контролирующего надзора базообразующих положений, эта функция активизирует стимул определения степени подчиненности знака, фиксации факта проявления знака и последствий воздействий его объединения с возникающими структурами и возникающими производными формами знаков. В большинстве случаев оценивается степень взаимопроникновения областей pertinентности нескольких знаков;

– интердиктивная – налагающая логический запрет, осуществляющая превентивное жёсткое торможение в областях активной деятельности индивида, описываемых в краевых ограничительных условиях проявлений данного набора знаков (например, области действия правил правописания, инструкции и технологические требования по применению необходимых режимов обработки и последовательностей сборки изделий, выполнение рекомендаций и правил сочетаемости цветов красок, различные морально-нравственные ограничения и т.п.). Выполняя обще оберегающее предназначение, указанное положение (функция) настоятельно требует от индивида оперативной выработки строго взвешенного решения либо о продолжении, либо прекращении деятельности с обоснованием решения в соответствии с его личной оценкой, с опорой на достаточность профессиональных знаний, которые должны обеспечить безопасность его жизнедеятельности. Ситуация распространяется и на попытку удовлетворения познавательного интереса, при этом запретительно-ограничительные условия и применяемый инструментарий могут быть самостоятельно расширены обучающимся, тем самым, позволяя ему значительно увеличить область личностной базы знаний (умений) с одновременным уточнением смысла и значений отдельных элементов;

– инструментальная – вооружающая индивида оригинальными знаниями технологических (в том числе «обучающих») операций преобразования предметов труда на основании свёрнутой информации, закодированной в данном знаке (это могут быть знаки в сложнейших математических формулах, ограничение критических параметров текущих химических процессов, механический допуск на обработку и др.). Данная функция требует устойчивых, развитых практически до уровня паттерна, профессиональных умений расшифровки, развертки информации содержащейся в ранее закодированных знаках в формах образподобных обозначений (логико-семантические обозначения, арифметические, алгебраические, технологические алфавиты, пиктограммы и т.д.) [4];

– дестабилизирующая – выступает в двух различных качествах: намеренно, планомерно и принудительно управляемо (с необходимой степенью контроля) со стороны преподавателя-исследователя, либо по рекомендациям-командам технологической системы, выводящая некоторую область целостной педагогической системы, включая обучаемого и определённую его деятельность, из состояния энергетической и информационной уравновешенности с последующим анализом произошедших событий и выработкой серии необходимых корректирующих действий. Функция, требует неотложного «ответного» парирования во избежание наступления необратимых критических последствий (необходима оперативная ликвидация угрозы) для существования системы. Специфическими качествами этой функции наделяются раньше всех остальных ограничительные знаки в картах технологических процессов (начиная от «стоп» во всех его модификациях до всевозможных ограничительных норм морали в процессах лекционного обучения, включая непосредственное выполнение лабораторных, практических работ и составления расчетов, текстов, отчетов, докладов и т.п.). Отдельно необходимо выделить следующее обстоятельство – вывод системы из состояния стационарности (преодоление устоявшихся признаков равномерности и постоянства генеральных характеристик деятельности) требует немедленной мобилизации всего потенциала обучающегося. Темп и корректность принимаемых решений оперативно квалифицируются, ранжируются и «отмечиваются» контрольно-оценивающей функцией. Эта функция постоянно присутствует при принятии решения о скорейшей ликвидации последствий либо оперативном предупреждении ошибок, коррекции регистрируемых отклонений в деятельности элементов педагогической системы, в частности основных параметров самого процесса обучения;

– синдикативная – обеспечивающая незамедлительное создание оперативно-операционных объединений, групп учебных элементов (специальных обозначений, в более общем понимании – адресных исполнителей, подсистем), преследующих разрешение ограниченных по сфере влияния, часто и по лимиту времени проявления, цели-задачи. Разрабатываемая локальная группа знаков, качественно дополняющих и расширяющих смысл и значения элементов основного блока, сопровождается, как правило, расширенным описанием технологий, методов, приёмов, методик их дальнейшего изучения, поиска и расширения связи с иными объектами изучаемых предметов, отраслей знаний, областей наук. Создаваемые временно функционирующие группы позволяют совершать обучение поэтапно, не перегружая излишним объемом единичные учебные сообщения: разрабатываемые в нескольких вариантах, такие синтетические по своей природе структуры позволяют достаточно гибко использовать принципы индивидуализированного обучения;

– функция самовыражения – инициализирующая действие комплекса операций раскрытия респондентом индивидуальных внутренних, глубоко скрытых, абиссальных смыслов применённых им знаков (группы знаков). Функция обеспечивает полное «раскрытие» знака и одновременно, в силу своего адресно направленного креативного характера, в значительной степени активизирует ранее скрытые механизмы самообучения. Действие её алгоритмов обогащает обучающегося знанием всех содержательных сторон каждого единичного знака, демонстрирует его возможности проявлять варианты своего значения в различных совокупностях и объединениях. Функция позволяет принципиально неразрывно синтезировать объективные и субъективные направления процесса обучения;

– трансиодонная – преобразующая интринсивное понятийное информационное содержание применённых знаков на уровне и в выделенный период времени непосредственного прямого переноса знаний, в определённой их «без опорной» фазе, в некотором мнимом пространстве на грани элементов педагогической системы: «передатчик (преподаватель) → приемник (обучающийся)». В этой ситуации преобразования затрагивают как явные денотантные составляющие знака, так и его несколько скрытые интенциональные характеристики, т.е. в осуществляемом с участием обеих сторон процессе «передачи значения» фактически происходит ошутимое расширение смысла его значений. В этот мини-период тезаурус обучающегося обогащается не только счётными новыми вершинами – производными понятиями, но и в гораздо большей мере – широко интерпретируемыми потенциальными, валентными, открытыми, перспективными вначале только намечаемыми связями-присоединениями. Система в соответствии с принятой методикой обучения подготавливает

следующий шаг когнитивного развития при каждом продвижении, шаге успешность которого подтверждается апробацией продемонстрированных возможностей своей целенаправленной деятельности, показом возможностей значительного расширения областей своего влияния и активного влияния каждого отдельного из составляющих её элементов;

– координационная – позволяющая достигнуть откорректированной цели действия за счет малозатратных частных изменений технологии исполнения нескольких смежных процедур-функций (например, выполнение уточнений ряда частных промежуточных целей, дополнение либо исключение определённой части содержания занятия, перемена последовательности исполнения некоторых учебных действий, изменение последовательности занятий в учебном расписании и т.п., либо выполнение конкретных операций по качественной модернизации отдельных элементов процесса обучающей деятельности;

– регулятивная – задающая краевые условия и предельные качественно-количественные критерии (пороги), определяющие роли, функции и правила взаимоотношений исполнителей учебного процесса, создающая и корректирующая инструкции практической деятельности всех участников и коллектива в целом.

Выводы. К числу наиболее значимых достижений современной парадигмы обучения следует отнести созданную ею целостную структуру системы знаний, умений, навыков, но именно сама структура системы, служащая незыблемым ориентиром-организатором образовательного процесса остается вне области контрольно-оценочной деятельности преподавателя: она предоставляется ему в готовом виде и всего лишь в форме перечня задач, выполнить которые необходимо без права каких-либо отклонений и свободных трактовок и предмета исполнения, определённого столь же жестко и непререкаемо. Для утверждения позиций собственной личностной самодостаточности обучающиеся должны освоить основные положения теории познания.

Литература:

1. Буланкина, Н.Е. Реализация принципов культурного самоопределения в педагогической практике / Н.Е. Буланкина // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. - 2003. - №3. - С. 106-113

2. Журавлев, А.П. Актуальность применения тезаурусного подхода для моделирования лексико-семантической структуры терминополья «Языкознание и литературоведение» / А.П. Журавлев // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. - 2021. - Т. 23. - С. 13-19. – DOI: 10.37313/2413-9645-2021-23-78-13-16.

3. Завьялова, Н.А. Культурно-коммуникативные формулы в рамках тезаурусного подхода «Языкознание и литературоведение» / Н.А. Завьялова // Знание. Понимание. Умение. - 2017. - №3. - С. 152-162

4. Лесников, С.В. Тезаурус как отражение системности языка «Языкознание и литературоведение» / С.В. Лесников // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. - 2011. - № 28 (243). – Вып. - 59. – С. 52-61

5. Парамонов, И.Ю. Мера информационной мощности тезауруса и её применение «Математика» / И.Ю. Парамонов, В.А. Смагин // Интеллектуальные технологии на транспорте. - 2016. - №4. - С. 5-9

6. Пушкарева, Т.П. Моделирование процесса восприятия математической информации / Т.П. Пушкарева // Мир науки, культуры, образования. - 2010. - № 2(21). - С. 21-28

7. Шадрина, В.Н. Преимущества гипертекста для познавательной деятельности / В.Н. Шадрина, Е.А. Складорова // Наука. Искусство. Культура. - 2014. - № 4. - С. 109-117

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент Борцова Мирослава Владимировна

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Славянск-на-Кубани);

частный педагог-психолог, педагог дополнительного образования Солодкий Максим Борисович

Муниципальное автономное учреждение «Центр дополнительного образования» города Славянска-на-Кубани муниципального образования (г. Славянск-на-Кубани)

МЕТОД КОНТЕНТ-АНАЛИЗА В ОПРЕДЕЛЕНИИ ЯЗЫКОВЫХ ПРЕЗЕНТАНТ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ В КОНТЕКСТЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. Данная работа является нашей первой попыткой использовать контент-анализ для определения языковых презентант психоэмоционального состояния тревожности в контексте будущей профессии. По своей сути – это попытка разработки неопросного метода исследования (на основе эссе) для целей психологии, где под последним понимается такой метод, который не требует использования анкет и тестов. Контент-анализ применяется в качестве подобного метода в социологии и иных общественных науках и предполагает количественный анализ текстов и текстовых массивов, выступающих в качестве продуктов коммуникативной корреспонденции. Контент-анализ позволяет определить в том числе неявные характеристики как самого сообщения, так и его автора, как то интенцию, точку зрения, отличную от декларируемой в сообщении, эмоциональный настрой и др. В результате работы выявлена взаимосвязь в выраженности показателя тревожности в контексте будущей профессии студентов психолого-педагогических специальностей (выявленных стандартизированной диагностической методикой) и языковых презентант психоэмоционального состояния (полученных при помощи метода контент-анализа), к числу которых относится лексическое разнообразие студенческих эссе, их смысловые «темы» и семантические ядра. При этом наиболее значимыми языковыми презентантами тревожности выступают доминантные лексемы.

Ключевые слова: неопросные методы в психологии, психоэмоциональное состояние, тревожность, профессиональное самоопределение, контент-анализ.

Annotation. This work is our first attempt to use content analysis to determine the linguistic presentation of the psychoemotional state of anxiety in the context of a future profession. At its core, it is an attempt to develop a non-interrogative research method (based on an essay) for the purposes of psychology, where the latter is understood as a method that does not require the use of questionnaires and tests. Content analysis is used as a similar method in sociology and other social sciences and involves the quantitative analysis of texts and text arrays acting as products of communicative correspondence. Content analysis allows you to determine, among other things, the implicit characteristics of both the message itself and its author, such as intention, a point of view different from the one declared in the message, emotional mood, etc. The work shows the relationship in the severity of the anxiety indicator in the context of the future profession of students of psychological and pedagogical specialties (identified by standardized

diagnostic methodology) and language presentations of the psycho-emotional state (obtained using the content analysis method), which include the lexical diversity of student essays, their semantic «themes» and semantic cores. At the same time, dominant lexemes are the most significant linguistic indicators of anxiety.

Key words: non-interrogative research methods in psychology, psychoemotional state, anxiety, professional self-determination, content analysis.

Введение. Динамизм современного общества в социально-экономической, политической, культурно-ценностной сферах изменил многие жизненные приоритеты, что находит свое выражение в возрастающих требованиях к подготовке выпускников вузов, их конкурентоспособности в условиях современного нестабильного рынка труда. В виду этого процесс профессиональной подготовки все более стрессогенен. Студенты испытывают в том числе тревогу, связанную с их успешностью в будущей профессии, что ставит вопрос диагностики тревожности в профессиональном контексте. При этом стандартизированные методики, поскольку студенты способны вырабатывать иммунитет к психологическим тестам, дают не всегда объективный показатель. Использование инструментов проверки искренности («шкал искренности»), строящихся, например, на повторе вопроса в различных формулировках, со временем также становится неэффективным, особенно в случае студентов, которые в виду своей специальности знакомы с подобными шкалами. В этом смысле письменное размышление респондента на профессионально значимую тему («эссе») может дать значительно более релевантную информацию о нем в том случае, если будут созданы соответствующие инструменты анализа. Вместе с тем в практике отбора кадров имеет место применение проективных методик, позволяющих дополнить данные стандартизированных опросных процедур. Также широко проективный метод используется в работе с детьми, когда невозможно применение опросных процедур в силу возрастных особенностей респондентов.

Сказанное актуализирует дополнение стандартизированных диагностических процедур (которые могут давать данные, полученные обходом показателей «шкал лжи») данными проективных методик (в нашем случае эссе). Данная работа является нашей первой попыткой использовать контент-анализ для определения языковых презентант психоэмоционального состояния тревожности в контексте будущей профессии. Работа ставит своей целью анализ возможности использования метода контент-анализа в определении языковых презентант психоэмоционального состояния тревожности и, как следствие, в определении непосредственно уровня тревожности у респондентов. По своей сути – это попытка разработки неопросного метода исследования для целей психологии, где под последним понимается такой метод, который не требует использования анкет и тестов.

Контент-анализ применяется в качестве подобного метода в социологии и иных общественных науках и предполагает количественный анализ текстов и текстовых массивов, выступающих в качестве продуктов коммуникативной корреспонденции. Цель контент-анализа – это последующая содержательная интерпретация выраженных в числовой форме закономерностей [6]. Контент-анализ позволяет определять в том числе неявные характеристики как самого сообщения, так и его автора, как то интенцию, точку зрения, отличную от декларируемой в сообщении, эмоциональный настрой и др.

В виду сказанного использование контент-анализа в психологии приобретает все большую популярность. В числе примечательных работ отечественных исследователей можно выделить работу Н.А. Алмаева и Г.Ю. Малковой, в которой представлен опыт совместного применения личностных опросных методов и контент-анализа автобиографических рассказов [1]. Также имеет смысл назвать работу Е. В. Прокопьевой, посвященную контент-анализу Я-концепции личности [5], и работу В.Ф. Енгальцева и др., в которой контент-анализ описывается с позиций инструмента для решения сложных задач судебно-психологической экспертизы [2]. Первая работа из числа перечисленных, в ходе которой была обнаружена связь между результатами тестов и результатами контент-анализа, явилась во многом идейной основой нашего исследования.

Западная научная мысль тяготеет к использованию контент-анализа для обзорных исследований, анализирующих тренды в психологической науке. В качестве примера можно привести работу Э. Юна и др. «Контент-анализ исследований аккультурации в консультировании и психологии консультирования: обзор за 22 года» [9]. Также контент-анализ применяется педагогами, преподающими педагогические дисциплины, как метод оценки участия студентов в онлайн-обучении. Примером работы, посвященной анализу вовлеченности в учебную деятельность студентов психологических специальностей является работа Н. Хара и др. [8].

Можно говорить однако, что несмотря на внимание психологов к контент-анализу как инструменту психологического исследования, данное внимание во многом фрагментарно, а потенциальные возможности метода остаются до конца не раскрытыми.

Изложение основного материала статьи. Под языковыми презентантами в данной работе мы понимаем языковые элементы, явно или скрыто иллюстрирующие в сообщении респондента выявленное нами иными методами психоэмоциональное состояние.

Гипотеза исследования: существует достоверная взаимосвязь в выраженности показателя тревожности в контексте будущей профессии студентов психолого-педагогических специальностей (выявленных стандартизированной диагностической методикой) и языковых презентант психоэмоционального состояния (полученных при помощи метода контент-анализа).

В качестве стандартизированной методики исследования выступил опросник «Шкала самооценки ситуативной (реактивной) тревожности по Спилбергеру» [7], дополненный в инструкции фразой «сейчас, когда я думаю о своей работе по специальности». Указанная шкала была предложена 56 студентам старших курсов профилей подготовки «Психология и социальная педагогика» и «Начальное образование, Дошкольное образование». По результатам анкетирования респонденты были распределены на три группы:

- низким уровнем тревожности – 25% (до 30 баллов) – 14 человек;
- со средним уровнем тревожности – 68% (от 31 и до 50 баллов) – 38 человек;
- с высоким уровнем тревожности – 7% (более 50 баллов) – 4 человека.

Таким образом, доминирующая доля респондентов, принявших участие в исследовании, – это студенты с низким и средним уровнем тревожности, что характеризует их как личностей стрессоустойчивых, что чрезвычайно важно в аспекте выбранной профессии.

Далее студентам было предложено написать небольшое эссе о том, как они видят себя в будущей профессии. Была дана установка на объективное описание. За упоминание в эссе того, что респондент не собирается работать по осваиваемому профилю, никаких штрафных ограничений не было и не могло быть. Эссе и анкеты кодировались единым кодом и анализировались обезличенно.

Указанные эссе явилась совокупностью источников, изучавшихся методом контент-анализа. Эссе анализировались как по отдельности, так в зависимости от ранжирования респондентов по уровням тревожности в трех совокупностях: суммарные тексты из эссе респондентов с низким уровнем тревожности, со средним и высоким уровнями соответственно.

Контент анализ проводился на двух уровнях – количественном и качественном.

Первым уровнем выступил количественный (квантитативный) анализ. Единицами анализа на первом уровне выступили следующие языковые характеристики текстов эссе: статистические показатели текстов, читабельность текстов, их лексическое своеобразие.

В качестве инструмента для изучения указанных характеристик выступила программа «Текстометр», подготовленная коллективом авторов под руководством А. Н. Лапошиной (Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина) [4]. На данном уровне с помощью «Текстометра» эссе анализировались изолированно.

Единицами счета, раскрывающими обозначенные выше характеристики, выступили критерии: число знаков с пробелами, число предложений, слов, средняя длина слова и предложения; индекс удобочитаемости по формуле Флеша (100-балльная шкала) и по формуле Флеша-Кинкейда; лексическая плотность (отношение количества смысловых и служебных частей речи) и лексическое разнообразие (отношение количества уникальных слов текста к количеству всех слов текста).

С целью определения взаимосвязи психоэмоционального состояния тревожности в контексте будущей профессии у студентов и выбранных нами единиц счета был проведен корреляционный анализ. При этом для объективизации его результатов была использована ранговая корреляция Спирмена (таблица 1).

Таблица 1

Корреляционный анализ уровня психоэмоционального состояния тревожности в контексте будущей профессии у студентов и единиц счета количественного контент-анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

Единицы счета	Уровень тревожности
Число знаков с пробелами	-0,11
Число предложений	-0,08
Число слов	-0,14
Средняя длина слова	0,05
Средняя длина предложения	-0,06
Удобочитаемость (Флеш)	-0,004
Удобочитаемость (Флеш-Кинкейд)	0,04
Лексическая плотность	-0,11
Лексическое разнообразие	0,28

Так как критическое значение коэффициента корреляции Спирмена на уровне значимости 0,05 для 56 испытуемых составляет 0,263, единственным статистически значимым результатом на данном уровне явился коэффициент корреляции «лексического разнообразия» и «уровня тревожности респондента», который составил 0,28. Можно говорить о том, что более высокий уровень тревожности респондентов приводит к более многообразному лексическому составу их эссе.

Данный факт свидетельствовал о целесообразности качественного контент-анализа эссе.

На данном уровне единицами анализа выступили следующие элементы: 1) наличие слов и фраз, выражающих сомнение, опасения перед лицом профессиональной деятельности; 2) семантическое ядро (наиболее частотные лексемы) совокупностей эссе.

Единицами счета, раскрывающими обозначенные выше характеристики, выступили критерии: 1) «темы», связанные с сомнениями и опасениями перед лицом профессиональной деятельности; 2) наиболее частотные слова в совокупностях эссе, сформированных по уровню тревожности респондентов.

Помимо экспертного чтения эссе, в качестве инструмента для изучения указанных характеристик выступила программа научного онлайн-проекта «Voyant Tools», описанная в работе О.В. Кононовой, Д.Е. Прокудина [3]. На данном уровне эссе анализировались как изолированно, так и в трех совокупностях (по уровню тревожности).

В текстах респондентов с низким уровнем тревожности доминируют следующие темы (таблица 2).

Таблица 2

Темы в эссе респондентов с низким уровнем тревожности

«Темы», связанные с тревогой перед лицом профессии	«Темы», связанные с уверенностью в профессиональном выборе
«не любит детей»	«хочет помогать людям», «очень любит детей», «готова, несмотря на сложности, быть учителем», «учитель – звучит гордо», «хочет помогать детям», «уверена в выборе, уже работает», «профессия нравится», «уверена в правильности выбора», «давно и однозначно определилась с профессией», «любит свою работу, уже работает», «счастлива работать с детьми», «очень хочет стать учителем», «любит эту профессию» и т.д.
1 человек, 7%	13 человек, 93%

В таблице 3 представлены темы, выявленные в группе респондентов с высоким уровнем тревожности.

Темы в эссе респондентов с высоким уровнем тревожности

«Темы», связанные с тревогой перед лицом профессии	«Темы», связанные с уверенностью в профессиональном выборе
(«пишет о профессии в 3 лице»)	«понимает всю важность и ответственность профессии», «не боится ответственности за свою работу», «ей интересна эта работа»
1 человек, 25%	3 человека, 75%

В группе респондентов с высоким уровнем тревожности не выявлены темы, напрямую связанные с опасениями перед будущей профессией. Однако один пример примечателен. При общем позитивном ключе одного эссе любое упоминание деятельности по будущей профессии идет исключительно в третьем лице: «он помогает чувствовать», «цель его деятельности», «он должен уметь» и т.д. При этом, когда возникает необходимость обозначить свое место в профессии, респондент ни разу не использует местоимение «я». Только «моя», «мое» либо собирательное «мы» («от нас, психологов»).

Иными словами, не высказывают никаких сомнений две группы респондентов: те, кто не испытывает тревоги в связи с будущей профессией, и те, кто, наоборот, показывает наиболее высокий уровень тревожности. В первом случае это понятно, тогда как во втором – наводит на мысль о том, что испытывающие наибольшую тревогу по поводу своего профессионального будущего студенты склонны убеждать себя в правильности своего профессионального выбора. Можно предположить, что последнее и сказывается на более выраженном лексическом разнообразии их текстов.

Респонденты со средним уровнем тревожности показывают смешанные характеристики (таблица 4).

Таблица 4

Темы в эссе респондентов со средним уровнем тревожности

«Темы», связанные с тревогой перед лицом профессии	«Темы», связанные с уверенностью в профессиональном выборе
«ни в чем не уверена, уже работает в школе», «очень недовольна заработной платой», «говорит о профессии в третьем лице», «не связывает себя с профессией, говорит только о трудности», «не до конца уверена в себе», «не рассказывает о своем отношении к профессии», «не уверена в своих силах» и т.д.	«чувствует свою полезность и важность», «точно уверена в своем выборе», «мечтает о профессии с детства», «хочет работать в этой сфере», «ее не пугают трудности, она хочет быть учителем», «хочет стать психологом», «очень хочет стать хорошим учителем», «готова помогать детям», «очень любит детей», «очень хочет помогать людям» и т.д.
8 человек, 21%	30 человек, 79%

В эссе респондентов со средним уровнем тревожности присутствуют темы от опасения и неуверенности до полного неприятия профессии. При этом уже работающие студенты иллюстрируют здесь как принятие профессии, так и нежелание оставаться в ней. Однако большее число студентов (79%) не опасаются работать в школе, иллюстрируют уверенность в своем выборе.

С помощью программы научного онлайн-проекта «Voyant Tools» были проанализированы семантические ядра (списки наиболее доминантных лексем) трех совокупностей эссе, сформированных по уровню тревожности респондентов (таблица 5).

Таблица 5

Семантические ядра групп эссе по уровням тревожности

Семантическое ядро (наиболее частотные лексемы, %)					
Низкий уровень тревожности		Средний уровень тревожности		Высокий уровень тревожности	
ребенок	1.81	профессия	1.65	профессия	1.33
профессия	1.59	ребенок	1.57	психолог	1.33
психолог	1.18	учитель	1.11	учитель	1.22
учитель	1.16	психолог	1.07	работа	1.00
проблема	0.70	работа	0.72	ребенок	1.00
все	0.60	все	0.60	оно	0.88
оно	0.58	оно	0.48	проблема	0.77
много	0.53	всегда	0.39	именно	0.66
помогать	0.51	много	0.38	помогать	0.66
помочь	0.43	будущий	0.37	нужно	0.55
работа	0.41	помочь	0.36	ученик	0.55
качество	0.39	может	0.35	выбрать	0.44
будущий	0.36	педагог-психолог	0.34	родитель	0.44
всегда	0.36	помогать	0.33	работать	0.44
любить	0.34			родитель	0.44

Как мы видим в таблице 5, слово «профессия» входит в число наиболее частотных лексем во всех трех выборках. Также наиболее частотными словами являются обозначения профессий «психолог» и «учитель», при этом показатели по этим лексемам для будущих учителей и психологов примерно равны в обеих выборках. Однако здесь примечательно другое. Лексема «ребенок» и ее производные иллюстрируют тренд на снижение условной (в процентах) частоты употребления от выборки к выборке. Иными словами, для респондентов с низким уровнем тревожности ребенок стоит на

первом месте. Для респондентов со средним уровнем тревожности происходит снижение частоты (т. е. значения) данной лексемы, и на первое место выходит «профессия». Здесь же вверх поднимается лексема «работа»: с 11-й позиции в первой выборке до 5-й позиции во второй. При этом в третьей выборке лексемы «работа» и «ребенок» делят уже 4-5-ю позиции.

Все сказанное ставит вопрос о смысловой сфере различных групп респондентов: насколько тревога по поводу будущей, а для некоторых уже сегодняшней профессии связана с их смыслами. Можно предположить, что студенты, ориентированные в своих представлениях о профессии в первую очередь на детей, на помощь ребенку, имеют меньший уровень тревожности, чем те, которые понимают будущую работу как «профессию», «ремесло», способ заработка денег. И даже если на явном уровне – на уровне тем – студенты с наиболее высоким уровнем тревожности способны скрывать подобные личностные смыслы, то семантическое ядро их эссе наглядно показывает снижение значения детей в числе их ценностей и повышение роли ремесла. Данные выводы ориентируют нас на улучшение качества мотивационной работы со студентами психолого-педагогических специальностей, на формирование их смысловой сферы в классическом для данной профессии ключе служения будущему.

Выводы. Данная работа явилась попыткой выявления языковых презентант психоэмоционального состояния в контексте будущей профессии у студентов психолого-педагогических специальностей.

Выявлена взаимосвязь в выраженности показателя тревожности в контексте будущей профессии студентов психолого-педагогических специальностей (выявленных стандартизированной диагностической методикой) и языковых презентант психоэмоционального состояния (полученных при помощи метода контент-анализа), к числу которых относится лексическое разнообразие эссе, их смысловые «темы» и семантические ядра. При этом наиболее значимыми языковыми презентантами тревожности выступают доминантные лексемы. Так, смещение акцента с лексем, описывающих идеальные педагогические отношения («ребенок», «любить»), на лексемы, которые характеризуют педагогическую деятельность как работу («работа», «работать», «нужно»), говорит о повышении уровня тревожности среди респондентов данной выборки.

Продолжением работы мы видим в использовании апробированных методов на выборке студентов разных курсов обучения с другими текстами: предполагается менее формальные, более личностные темы «Мой первый день на будущей работе», «Как я буду учить» и т.п., которые, на наш взгляд, позволят очистить эссе от популярных педагогических клише и штампов («Ребенок – это сосуд...», «Лучший способ сделать детей хорошими...» и др.). Также значимым представляется отработать и стандартизировать процедуру проективного исследования, четко определив его этапы, наборы языковых презентант, а также шкалы для оценки эмоционального состояния тревожности на его основе.

Литература:

1. Алмаев, Н.А. Контент-аналитическое исследование личности / Н.А. Алмаев, Г.Ю. Малкова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – Том 3. – № 1. – 2006. – С. 19-42. – ISSN 1813-8918.
2. Енгальцев, В.Ф. Об особенностях применения метода контент-анализа в судебно-психологической экспертизе различной предметной направленности / В.Ф. Енгальцев // Прикладная юридическая психология. – № 3. – 2015. – С. 39-46. – ISSN 2072-8336.
3. Кононова, О.В. Применение технологий извлечения, экспликации и анализа мультимодального контекстного знания при исследовании терминологической базы междисциплинарного направления «Информатизация научной деятельности» / О.В. Кононова, Д.Е. Прокудин // International Journal of Open Information Technologies. – Том 8. – №12. – 2020. – С. 133-145. – ISSN 2307-8162.
4. Лапошина, А.Н. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному / Н.А. Лапошина, М.Ю. Лебедева // Русистика. – 2021. – Том 19. – №3. – С. 331-345. – ISSN 2618-8163.
5. Прокопьева, Е.В. О возможностях контент-анализа Я-концепции личности / Е.В. Прокопьева // Северо-Кавказский психологический вестник. – Том 11. – № 1. – 2013. – С. 22-26. – ISSN 1819-4974.
6. Солодкий, Е.М. Русские принцессы на иностранных престолах. Оценка значимости для потомков методом контент-анализа / Е.М. Солодкий // Исследовательская деятельность в образовательном пространстве региона: материалы VII Регион. научн-практ. конф., г. Славянск-на-Кубани, 1-6 апр. 2019 г. / отв. ред. С.А. Алексанова, Н.Н. Фролова. – Славянск-на-Кубани : Филиал Кубанского гос. ун-та в г. Славянске-на-Кубани, 2019. – С. 185-190. – ISBN 978-5-90363-294.
7. Шкала самооценки ситуативной (реактивной) тревожности по Спилбергеру. – URL: https://www.no-stress.ru/testy/anxiety_fear_phobia.html (дата доступа: 17.10.2022).
8. Hara, N. Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course / N. Hara et al // Instructional Science. – №28. – 2000. – Pp. 115-152. – <https://doi.org/10.1023/A:1003764722829>.
9. Yoon, E. Content analysis of acculturation research in counseling and counseling psychology: A 22-year review / E. Yoon, K. Langrehr & L.Z. Ong // Journal of Counseling Psychology. – №58(1). – 2011. – Pp. 83-96. – <https://doi.org/10.1037/a0021128>.

Психология

УДК 37.015.31

кандидат биологических наук, доцент Гравицкая Елена Геннадьевна
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ХАРАКТЕР НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрыты современные представления о нейропсихологических механизмах адаптации детей к обучению в школе. В современной структуре образования и воспитания педагоги и психологи изучают педагогику, психологию, социологию, однако, реализация на практике порой идет без опоры на психофизическую составляющую управления поведением, на нейробиологические процессы развивающегося мозга. В данной работе психолого-педагогические представления об адаптационных процессах начала школьного обучения описываются с опорой на свойства нервных процессов и особенности высшей нервной деятельности ребенка. Цель исследования является сформировать целостное представление о нейропсихологических механизмах каждого этапа адаптации к школе. Разбираются особенности формирования адаптационного напряжения у детей на примере таких свойств нервных процессов как пластичность, иррадиация возбуждения. Материал опирается на системное представление о процессах адаптации, на теорию функциональных систем П.К. Анохина, формирование динамического стереотипа и стадий адаптационных процессов. Такой синтез научных представлений позволяет педагогам и психологам учитывать нейробиологическую природу школьника. На основе психофизиологических закономерностей в статье обосновываются симптомы нарушения адаптации. Индивидуальность реакции адаптации ребенка к началу школьного обучения есть результат его нейрофизиологической зрелости. Целостное, многостороннее представление о механизмах приспособления к новым условиям позволит выработать

оптимальный режим перехода ребенка на новый ритм школьного обучения с учетом общей функциональной зрелости и психоэмоциональной готовности к обучению в школе.

Ключевые слова: адаптация, готовность к обучению в школе, функциональная система, динамический стереотип, пластичность.

Annotation. The article reveals modern ideas about the neuropsychological mechanisms of children's adaptation to schooling. In the modern structure of education and upbringing, teachers and psychologists study pedagogy, psychology, sociology, however, implementation in practice sometimes goes without relying on the psychophysical component of behavior control, on the neurobiological processes of the developing brain. In this paper, psychological and pedagogical ideas about the adaptive processes of the beginning of schooling are described based on the properties of nervous processes and the characteristics of the child's higher nervous activity. The purpose of the study is to form a holistic view of the neurophysiological mechanisms of each stage of adaptation to school. The features of the formation of adaptive tension in children are analyzed on the example of such properties of nervous processes as plasticity, irradiation of excitation. The material is based on a systemic understanding of adaptation processes, on the theory of functional systems by P.K. Anokhin, the formation of a dynamic stereotype and stages of adaptation processes. Such a synthesis of scientific ideas allows teachers and psychologists to consider the neurobiological nature of the student. On the basis of psychophysiological regularities, the symptoms of adaptation disorders are substantiated in the article. The individual reaction of the child's adaptation to the beginning of schooling is the result of his neurophysiological maturity. A holistic, multifaceted understanding of the mechanisms of adaptation to new conditions will make it possible to develop the optimal mode for the transition of the child to a new rhythm of schooling, considering the general functional maturity and psycho-emotional readiness for schooling.

Key words: adaptation, readiness for schooling, functional system, comprehensive stereotype, plasticity.

Введение. Основой педагогических инноваций являются современные взгляды отечественной нейропсихологии на процессы школьной успеваемости и адаптации к школьному обучению. Адаптация как активный процесс приспособления к меняющимся условиям сопровождает ребенка с самого рождения. Адаптация к школе – особый, длительный процесс, имеющий и физиологические, и психологические аспекты [1, С. 112]. Адаптация как сложный мультифакторный процесс отвечает за приспособление к новым условиям. А начало систематического обучения в школе и есть резкое возникновение таких перемен со стороны окружающей среды: новый режим дня, питания, социума, умственных и физических нагрузок. Рассматривая адаптационные механизмы с точки зрения функциональных систем, мы находим напряжение в работе нервной системы, эндокринной системы. Откликаются на внешние воздействия и сердечно-сосудистая, и пищеварительная системы, и иммунитет. И такая настройка на новый ритм работы порождает замкнутый круг. Психика, психологическое состояние меняет состояние функционирования систем организма, а они, в свою очередь, по законам обратной связи воздействуют на нервную систему. И психологическое состояние как отражение нервных процессов также трансформируется. В литературе хорошо описаны этапы адаптации: первый этап – ориентировочный; второй этап – неустойчивое приспособление; третий этап – период относительно устойчивого приспособления. Мы же рассмотрим определенный период нейропсихического созревания детей возраста 6-7 лет, который определяется как «готовность к обучению в школе». Однако нужно учесть, что с точки зрения биологического потенциала, физиологии, ребенок этого возраста входит в закономерный биологический процесс перестройки организма, так называемый сенситивный период. Этот период не просто особо чувствительный к разного рода внешним воздействиям (окружающей среды, педагогическим и другим), но является к тому же критическим периодом. В этот промежуток онтогенетического развития происходит серьезная перестройка коры больших полушарий, идет окончательное формирование шестислойной коры и начало установление новых нейронных связей [2, С. 20].

Соединение двух глобальных процессов в растущем организме: прохождение критического периода и приспособление к абсолютно новым внешним условиям школьного обучения приводят порой к неожиданным поведенческим реакциям ребенка, изменению вектора его психологического и психосоматического состояния.

Изложение основного материала статьи. Когда ребенок подходит к периоду начала школьного обучения, его психологические особенности базируются на том уровне функционального созревания, при котором возможно успешное усвоение школьных знаний. Однако, в первые недели учебы ребенок может измениться, замкнуться или начать конфликтовать с окружением, несмотря на применение правильных, рациональных педагогических приемов. У ребенка может сформироваться и закрепиться стойкое нежелание к обучению. Его психоэмоциональное состояние и есть отражение адаптационных процессов периода начала школьного обучения. Нужно учитывать, что и нейрофизиологическое развитие достаточно неустойчивое из-за активного формирования коры больших полушарий в этот возрастной период [2, С. 12].

Первый этап адаптации, названный «физиологической бурей», отражает состояние неустойчивого приспособления функциональных систем, этаких «качелей» всех психосоматических показателей. А нервная система в этот период адаптируется за счет такого свойства нервных процессов как пластичность [3, С. 46]. Пластичность мозга определяется способностью нейронных сетей меняться биохимически и функционально под воздействием внешней ситуации, изменения окружающей среды. Эти изменения достаточно переменчивы и затрагивают связи коры больших полушарий, трансформируя старые и формируя новые нейронные пулы, как основу новых сформированных поведенческих реакций в ответ на изменение среды, как, например, в рассматриваемом случае начала школьного обучения. У ребенка незрелость физиологических механизмов регуляции поведения основывается на преобладании процессов возбуждения над торможением в центральной нервной системе. Процессы возбуждения генерируются более зрелыми в этом возрасте подкорковыми структурами: ретикулярной формацией стволовой части мозга, лимбической системой, отвечающей за эмоциональное состояние. Такое возбуждающее влияние подхватывает таламус промежуточного мозга и доносит его в восходящем направлении до коры больших полушарий. Сам таламус так же усиливает возбуждение, и оно достигает такой силы, с которой не справляется еще недостаточно зрелая кора больших полушарий. В целом одно из функциональных назначений коры – тормозить восходящие возбуждающие влияния подкорки. В возрасте 6-7 лет взаимодействие «кора - подкорка» еще не установилось по дефинитивному типу. В этот период происходит энергичное структурирование коры больших полушарий, формирование нейронного послыонного взаимодействия в колонках неокортекса, однако тормозное влияние коры еще недостаточно для компенсации подкорковых возбуждающих влияний. [9, С. 94]. Сильны так же ориентировочные рефлексы, которые возникают на каждый новый раздражитель [4, С. 109]. Ориентировочные реакции у ребенка подразумевают обширную иррадиацию возбуждения в коре больших полушарий и лежат в основе рассеивания внимания, высокой отвлекаемости на сторонние раздражители. Такое состояние приводит к расходованию нейрофизиологических резервов как в энергетическом плане, так и в механизмах синаптического обеспечения передачи нервных импульсов, что приводит к дефициту тормозных медиаторов в незрелых тормозных нейронных сетях. Вот почему на этом этапе отмечается не только нелокализованные ориентировочные реакции, как бы «растекающиеся» по отделам центральной нервной системы, но и общее перевозбуждение нервной системы. Как результат повышается общая эмоциональная напряженность ребенка, часто сопровождаемая симптомами нервного истощения, например капризностью,

вспышками беспричинного гнева и агрессии или сонливостью. Ребенок быстро утомляется, жалуется на слабость, не удерживает долго внимание на объекте, легко отвлекается на сторонние стимулы. Необходимо помнить, что в этот период формируется новый динамический стереотип режима дня. Динамический стереотип – это закреплённая нервными связями устойчивая система безусловно-рефлекторных и условно-рефлекторных реакций. Сформированный динамический стереотип является устойчивой функциональной системой и легко и долго поддерживается как на нервном, так и на энергетическом уровне. Но вот выработка его, установление новых взаимодействий, нервных связей есть процесс энергоёмкий, трудный, так как происходит образование новых нейронных сетей, что всегда создаёт напряжение нейрофизиологических резервов организма. В поведении ребенка можно заметить активное или пассивное сопротивление этой новой организации режима дня [5, С. 26].

Второй этап неустойчивого приспособления связан с механизмом привыкания и подразумевает повышения экономичности нервных процессов за счет формирования новых функциональных систем. Теория функциональных систем П.К. Анохина позволяет использовать системный подход в педагогической психологии. Функциональные системы, связанные с обучением, формируются на основе внешнего звена саморегуляции через изменения поведения. Функциональная система, по П.К. Анохину – динамическая, саморегулирующаяся организация органов и систем, компоненты которых взаимосвязаны и способствуют обеспечению различных полезных приспособительных результатов [1, С. 112]. Главным звеном организации поведенческой реакции с точки зрения теории функциональных систем является обратная связь, от исполнительных органов к акцептору результата действия, то есть сравнение результата с запрограммированными целями. Ребенку сложно самостоятельно создать конечный образ, который должен быть достигнут. Как правило, это сочетание образа школьного поведения, созданного родителями и окружением, трансформированный личным представлением и опытом. То есть и сам образ, как запечатленный результат функциональной системы достаточно размыт и подвижен. Но постепенно нейрофизиологический механизм создания новой функциональной системы в результате повторяемости начинает формировать нейронный «проторенный путь», происходит облегчение нервных процессов, участвующих в организации поведенческих квантов. Эта повторяемость способствует и укреплению рефлекторных связей, лежащих в основе формирования динамического стереотипа. Постепенно наблюдается более четкая локализация ориентировочных реакций, вовлеченность ребенка в новую ситуацию, уменьшается отвлекаемость, усиливается сосредоточение на основе произвольного внимания. Однако незрелость нервной регуляции приводит к возникновению периодических трудностей в обучении или в отторжении новой среды [6, С. 26].

Третий этап относительно устойчивого приспособления базируется на уже достаточно сформированном динамическом стереотипе как формы функциональной системы. Особенностью нейропсихических процессов у детей является более легкое, чем у взрослых, формирование динамического стереотипа и длительное его поддержание с минимальными нейрофизиологическими затратами. Это один из универсальных механизмов нейропсихической адаптации и организации новых поведенческих актов [7, С. 143]. Мозг ребенка быстрее формирует новые нейронные сети в силу активных пластических процессов растущего организма в целом, и в нервной системе в частности. Именно период 6-7 лет характеризуется эффективным формированием нейронных связей, что и определяет высокую способность ребенка к запоминанию и усвоению новых моделей поведения [9, С. 167]. Такие нейронные взаимодействия наблюдаются и в нейронных функциональных сетях, определяющих поведенческие акты, связанные с процессом обучения. Такой этап облегченного формирования динамического стереотипа наступает быстрее при грамотном и индивидуальном подходе к ребенку не только педагогов, психологов, но и родителей. Так же способствуют формированию адаптационных механизмов и врожденные реакции интереса к новизне, поддерживающие активацию мозговых процессов.

Продолжительность всех трех фаз нейропсихологической адаптации приблизительно шесть недель, а наиболее напряженными являются временные этапы формирования первой и второй фазы адаптации. Длительность этих фаз индивидуальны для каждого ребенка, зависят от степени его психофизиологической зрелости, уровня функционального развития систем организма, здоровья и имеют большую вариабельность.

В поведении ребенка можно выделить начальные признаки нарушения адаптации, это и повышенная утомляемость, двигательная расторможенность или сонливость, появление необоснованной тревожности, страхи, эмоциональная неустойчивость или апатия, неустойчивость настроения снижение учебной мотивации. В состоянии здоровья так же появляются признаки дисбаланса функциональных систем: появление частых простудных заболеваний, боли в животе, головная боль, тошнота, навязчивые движения, беспокойный сон [8, С. 134].

Выводы. Для оптимизации адаптационных механизмов педагог, имеющий педагогическое образование, и школьный психолог должен применять дифференциальные нейропсихологические методы, вести активную работу с родителями по обеспечению плавного и корректного приспособления ребенка к новым условиям школьного обучения, выработка оптимального режима дня ребенка с учетом его нейрофизиологической зрелости, типа нервной системы, общей психоэмоциональной готовности к обучению в школе.

Литература:

1. Анохин, П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем / П.К. Анохин. – Москва: Наука, 1980. – 216 с.
2. Безруких, М.М. Структурно-функциональная организация развивающегося мозга и формирование познавательной деятельности в онтогенезе ребенка / М.М. Безруких, Р.И. Мачинская, Д.А. Фарбер // Физиология человека. – 2009. – Т. 35. – № 6. – С. 10-24
3. Гравицкая, Е.Г. Анатомия центральной нервной системы [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Е.Г. Гравицкая. – Киров: МЦИТО, 2019. – 1 CD-ROM.
4. Гравицкая, Е.Г. Возрастная анатомия и физиология / Е.Г. Гравицкая. – Москва: МГПУ, 2020. – 136 с.
5. Корсакова, Н.К. Нейропсихология внимания и задача Струпа / Н.К. Корсакова // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2014. – № 3. – С. 26-33
6. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. школьников / [Т.В. Ахутина и др.]: под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – Москва: В. Секачев, 2008. – 128 с.
7. Рябинская, Е.А. Стратегические задачи педагогики и нейропсихология / Е.А. Рябинская // XVI Вишняковские чтения. Проблемы и перспективы развития высшего профессионального образования в регионе на современном этапе материалы международной научной конференции. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина – 2013. – С. 143-149
8. Хомская, Е.Д. Нейропсихология индивидуальных различий / Е.Д. Хомская, И.В. Ефимова, Е.В. Будыка, Е.В. Ениколопова. – Москва: Рос. пед. Агентство, 1997. – 281 с.
9. Фарбер, Д.А. Функциональное созревание мозга в раннем онтогенезе: Электрофизиологическое исследование / Д.А. Фарбер. – Москва: Просвещение, 1969. – 279 с.

УДК 159.99

кандидат педагогических наук, доцент Губарева Наталья Владимировна
 Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул);
 старший преподаватель Лопатина Ольга Алексеевна
 Алтайский государственный университет (г. Барнаул)

ПОВЫШЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОЙ НАДЕЖНОСТИ СПОРТСМЕНОВ СРЕДСТВАМИ АУТОГЕННОЙ ТРЕНИРОВКИ

Аннотация. В предложенной статье предоставляется материал по актуальному направлению спортивной науки, касающейся психологии спорта. Вопрос психологической надежности является одним из важных аспектов спортивной подготовки и в настоящее время данной тематике посвящается довольно много исследований. Однако, авторы, которые занимаются вопросами психологии спорта, не придерживаются единого мнения по поводу средств и методов для повышения психологической надежности спортсменов на разных этапах спортивной подготовки. В результате анализа научно-методической литературы и собственных исследований авторов статьи, одним из средств, применяемых спортивными психологами как в прошлом, так и в настоящем, является аутогенная тренировка. Но о системе и периоде применения данного средства в спорте нами выявлены некоторые разночтения, что, по нашему мнению, снижает эффективность применения данного вида тренировки, как средства повышения спортивной результативности. Использование аутогенной тренировки важно использовать как при организации досуга спортсменов, так и на всех этапах тренировочного процесса. Повышение психологической и физической подготовленности оптимально сформировать у спортсменов систематически. Особенно важны психологические процессы для спортсменов, занимающихся единоборствами. Совершенное владение навыком психологической защиты для единоборцев, позволит сохранить свой боевой дух перед состязанием и противостоять сопернику не только по показателям физической, но и психической готовности. Ведь предстартовое напряжение как боевая готовность может молниеносно перейти в предстартовую апатию, что в значительной степени уменьшает шансы на победу в поединке с соперником, которые превышают друг друга по одному или нескольким параметрам. Единоборцы, обладающие высокими показателями психической надежности, позволят повысить свою конкурентоспособность, а также увеличить шансы на победу в поединках.

Ключевые слова: психическая надежность, психорегуляция, спортсмены, аутогенная тренировка, спортивная результативность, единоборства, спорт, предстартовое состояние, тренер, соревнование.

Annotation. The proposed article provides material on the current direction of sports science relating to the psychology of sports. The issue of psychological reliability is one of the important aspects of sports training and at present quite a lot of research is devoted to this topic. However, the authors who deal with the issues of sports psychology do not share a common opinion about the means and methods for increasing the psychological reliability of athletes at different stages of sports training. As a result of the analysis of scientific and methodological literature and the authors' own research, one of the means used by sports psychologists both in the past and in the present is autogenic training. But we have identified some discrepancies about the system and period of application of this tool in sports, which, in our opinion, reduces the effectiveness of this type of training as a means of improving sports performance. The use of autogenic training is important to use both in organizing the leisure of athletes and at all stages of the training process. It is optimal to form an increase in psychological and physical fitness in athletes systematically. Psychological processes are especially important for athletes involved in martial arts. Perfect mastery of the skill of psychological defense for martial artists will allow you to maintain your fighting spirit before the competition and resist the opponent not only in terms of physical, but also mental readiness. After all, pre-launch tension as combat readiness can quickly turn into pre-launch apathy, which greatly reduces the chances of winning a duel with an opponent, which exceed each other in one or more parameters. Martial artists with high rates of mental reliability will increase their competitiveness, as well as increase the chances of winning in fights.

Key words: mental reliability, psychoregulation, athletes, autogenic training, sports performance, martial arts, sports, pre-start state, coach, competition.

Введение. В современном спорте психологическая нагрузка на спортсменов довольно высока. Поэтому вопрос психологической надежности спортсменов является очень актуальным. Успех спортивного состязания – это многофакторный процесс. Каждая новая победа спортсмену дается с большим трудом. Тренеры и спортсмены в процессе спортивной подготовки учитывают не только правила состязаний при планировании тренировочного процесса, но и индивидуально-психологические параметры личности спортсмена. В современном мире нет ни одного человека, который не интересуется спортом [1, 2].

Реализация подготовки спортивного резерва может быть осуществлена по различным направлениям. В некоторых случаях, недостаток умений и навыков в управлении своими эмоциями может полностью нивелировать результаты многолетних тренировок. Однако, при регулярной психодиагностике становится возможным учет индивидуально-психических особенностей спортсмена, формирование и развитие необходимых для победы психических характеристик занимающихся [4, 5, 7, 10].

На современном этапе развития спорта перспективные тренеры за частую используют интегральные модели повышения психологической надежности спортсменов. Актуальным это является и для видов спорта, в которых спортсмены противостоят друг другу в личном первенстве (единоборства). Некоторые модели поведения в этих видах спорта, например избегание, совершенно не приемлемы [11, 15, 17].

Некоторые спортивные психологи, используя результаты психодиагностических методики могут рекомендовать оптимальную модель ведения поединка, опираясь не только на индивидуально-психологические особенности спортсмена, но и на действия тренера с целью оптимизации тренировочного и соревновательного процессов [2, 10, 12, 18].

Изложение основного материала статьи. В условиях активно развивающегося спорта зачастую для достижения высшего результата необходим особенно четкий самоконтроль, самообладание, способность быстро принимать единственно правильные решения и управлять тренировочным процессом, поведением и эмоциями на спортивных состязаниях. Неумение регулировать свое эмоциональное состояние, поведение и действия зачастую приводит к отрицательным и тяжелым последствиям, как для самого спортсмена, так и для окружающих.

Цель – определить наиболее эффективные средства для повышения психологической надежности, обеспечивающих преодоление напряженного состояния спортсмена-единоборца в соревновательном периоде.

Для реализации поставленной цели были решены ряд задач:

1. Анализ научно-методической литературы, касающейся различных аспектов психологической надежности спортсменов.

2. Провести анализ полученных данных о средствах повышения психологической надежности спортсменов.

Гипотеза исследования: предполагаем, что корректно подобранные средства повышения психологической надежности, которые систематически будут использоваться спортсменом-единоборцем, помогут ему привести себя в состояние боевой готовности перед ответственным состязанием, тем самым улучшить результаты своей спортивной деятельности.

Новизна исследования: в процессе исследования был разработан опросник для тренеров и спортсменов (единоборства), построенный на принципе выявления отношения спортсменов и тренеров к основным вопросам организации психологической подготовки в тренировочном процессе, подготовки к конкретному состязанию (применение аутогенной тренировки, разработка моделей поведения в усложненных соревновательных условиях, спортивное поведение и т.д.).

Практическая значимость: обусловлена возможностью использования предложенных опросников с целью индивидуального подбора корректной методики саморегуляции для приведения спортсмена в состояние боевой готовности.

В рамках современной спортивной психологии специалисты данной области, а также некоторые тренеры успешно используют различные виды психической саморегуляции с целью оптимизации внутреннего психологического состояния.

К популярным видам относят аутогенную тренировку, основанную на применении специальных формул самовнушения, позволяющих влиять на психоэмоциональные процессы спортсмена; самовоспитание с помощью определенных установок; биологическая обратная связь; релаксация; медитация; визуализация.

Осознанное использование тех или иных видов саморегуляции начинается примерно в трехлетнем возрасте. Она может менять психическую активность, что позволяет личности достигать психоэмоционального баланса. В свою очередь это обеспечивает спортсменов-единоборцев существенным преимуществами:

- Сдерживание первых эмоциональных порывов при вступлении в бой с соперником.
- Рациональный анализ ситуации в момент поединка.
- Распределение сил в течение выступления и скорое восстановление физической и психической работоспособности.

В настоящее время существует много методик совершенствование саморегуляции. Однако, для диагностики индивидуальных стилевых особенностей саморегуляции у спортсменов-единоборцев была разработана специальная опросная методика, после чего в индивидуальном порядке подбирались наиболее эффективная методика саморегуляции для спортсмена.

Аутогенная тренировка может быть использована как средство успокоения, психотоническая тренировка – для возбуждения нервных процессов и поднятия боевого духа. По результатам опроса тренерского состава клубов по единоборствам, мы выявили, что наиболее актуальным способом повышения психологической надежности и защиты является именно аутогенная тренировка. Видимо это связано с психологическим статусом единоборцев, типом их темперамента, силе и лабильности нервных процессов. Однако не весь тренерский состав клубов имеет возможность проводить такие тренировки на регулярной основе. Чаще этот процесс носит бессистемный характер, либо проводится подобный тренинг непосредственно перед состязаниями и поединками.

Данная диагностика была реализована в течение 3 месяцев, психотренинги проводились 3 раза в неделю, то есть на каждой тренировке. Внимание экспериментаторов направлялось на изменения поведения и результативности спортсмена в предсоревновательном периоде (август – октябрь 2022 года). В опросе принимали участие 30 единоборцев в возрасте 15-16 лет (клубах единоборств «ТопТим Сибиря», «Альфа» и «Удар») и основной тренерский состав клубов (6 человек). В содержание утверждений опросника входит описание различных особенностей спортивной деятельности, особенностей применения средств для повышения психологической защиты, а также особенностей поведения спортсменов в процессе подготовки и проведения поединков и состязаний в личном первенстве.

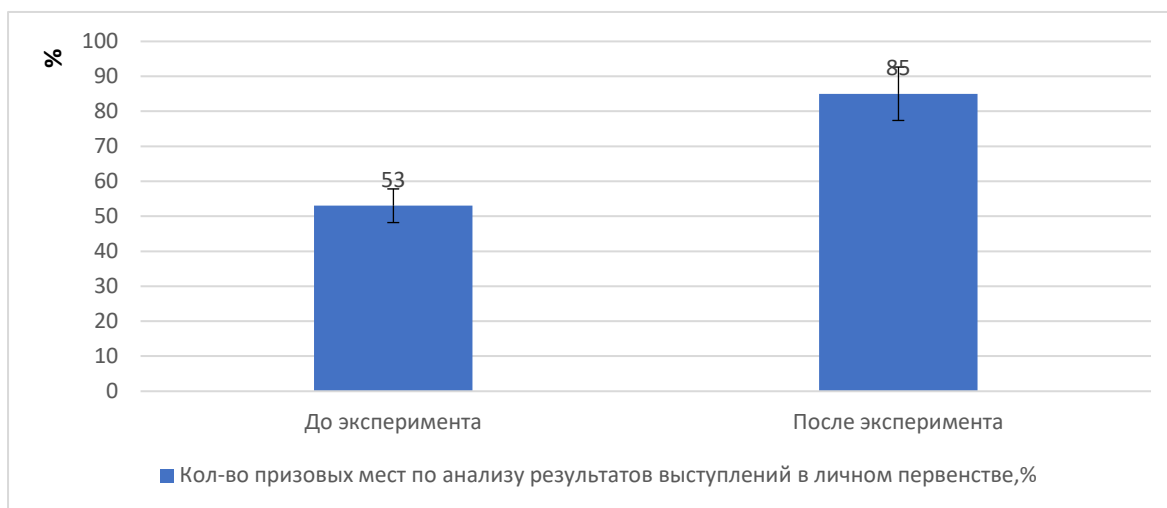


Рисунок 1. Анализ результативности спортивной деятельности спортсмена, в %

Анализ результатов психодиагностики позволил сделать вывод о эффективности применения аутогенных тренировок на регулярной основе и зафиксирована положительная динамика спортивной результативности. Нами были проанализированы все выступления спортсменов-единоборцев, которые были проведены ими за три месяца до экспериментального воздействия и в течение трех месяцев после эксперимента.

Таким образом, спортивная деятельность спортсменов-единоборцев связана с проявлением максимальных усилий в экстремальных условиях. Бойцу приходится преодолевать целый ряд внешних и внутренних препятствий и трудностей, стоящих на пути к достижению высокого спортивного результата. В связи с чем психологическая надежность является одним из важных факторов на пути спортивного совершенствования. Процессы саморегуляции спортсменов проявляются на разных уровнях его жизнедеятельности: эмоциональные, смысловые, когнитивные, рефлексивные, мотивационные и поведенческие процессы.

Выводы. Таким образом, повышение психической надежности спортсменов с применением средств аутогенной тренировки позволяет улучшить качественные характеристики индивидуально-типологических свойств личности. Ведь

именно психорегулирующие тренировки оптимально применять непосредственно перед соревнованиями за 30-60 минут до начала выступления. Данный тип тренировки позволит снизить деструктивное влияние страха и других характеристик предстартового состояния спортсмена, а также нивелировать влияние детерминант, которые будут демотивировать спортсмена непосредственно перед стартом. Применение аутогенной тренировки на регулярной основе станет средством повышения спортивной результативности и позволит выработать ему психологический иммунитет к стрессовому воздействию, что и позволит бойцу достойно представить свой клуб, а также успешно противостоять даже самому титулованному спортсмену.

Литература:

1. Бабушкин, Г.Д. Актуальные проблемы предсоревновательной подготовки квалифицированных спортсменов / Г.Д. Бабушкин // В сборнике: Физическая культура и спорт. Олимпийское образование. Материалы международной научно-практической конференции. Редколлегия: А.И. Погребной, Е.М. Бердичевская, Г.Б. Горская, Е.А. Еремина, Т.А. Самсоненко. – Краснодар, 2022. – С. 29-34
2. Бабушкин, Г.Д. Психологические факторы, определяющие результативность соревновательной деятельности в спорте: монография / Г.Д. Бабушкин, Б.П. Яковлев. – Саратов: Вузовское образование, 2022. – 148 с. Текст: электронный // IPR SMART: [сайт]. URL: <https://www.iprbookshop.ru/122172.html> (дата обращения: 26.01.2023).
3. Беляев, Г.С. Психогигиеническая саморегуляция / Г.С. Беляев, В.С. Лобзин, И.А. Копылова. – М.: Медицина, 2013. – 160 с.
4. Богданович, Н.Г. Индивидуальные особенности психической надежности спортсменов-каратистов разной квалификации / Н.Г. Богданович, Ю.В. Мажирина // В сборнике: Молодежь в науке: Новые аргументы. Сборник научных работ II-го Международного молодежного конкурса. Отв. ред. А.В. Горбенко. – 2015. – С. 61-65
5. Востриков, В.А. Психическая надежность спортсмена/ В.А.Востриков //В сборнике: Образование и личность: методологические и прикладные основания. сборник статей к III Международному научно-практическому форуму «Территория спорта, здоровья и безопасности жизнедеятельности». Министерство просвещения Российской Федерации; Министерство физической культуры и спорта Оренбургской области; ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (Институт физической культуры и спорта); Актюбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова. – 2021. – С. 75-78
6. Губарева, Н.В. Организация спортивной подготовки с учетом индивидуально-типологических особенностей спортсменов (теоретический анализ проблемы) / Н.В. Губарева, М.М. Иванова, И.И. Самсонов, Г.А. Тарасевич // Современные вопросы биомедицины. – 2022. – Т. 6. – № 4 (21).
7. Ивашко, С.Г. Взаимосвязь психической надежности и мотивации занятий спортом как ресурс конкурентоспособности спортсменов / С.Г. Ивашко, Е.Ю. Мойсеенок // Ресурсы конкурентоспособности спортсменов: теория и практика реализации. – 2019. – № 1. – С. 146-148
8. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
9. Кузьмина, Е.И. Мониторинг психоэмоциональных показателей и их роль в сплочении детского коллектива средствами физической культуры / Е.И. Кузьмина, Н.В. Губарева // В сборнике: Экологические проблемы региона и пути их решения. Материалы XVI Международной научно-практической конференции. – Омск, 2022. – С. 294-298
10. Павлова, Н.В. Предикторы психосоматических расстройств при занятиях спортом / Н.В. Павлова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 9 (151). – С. 281-283
11. Попова, М.В. Психологическое сопровождение при формировании готовности к поединку у единоборцев-юниоров / М.В.Попова // Теория и практика физической культуры. – 2010. – № 10. – С. 75-78
12. Рогалева, Л.Н. Копинг-стратегии и психическая надежность спортсменов разного уровня спортивного мастерства / Л.Н. Рогалева, Л.Г. Бриурош, М.В. Богданова, Р.А. Вичужанин // Живая психология. – 2020. – Т. 7. – № 2 (26). – С. 36-43
13. Савельев, А.В. Динамика предсоревновательных психических состояний спортсменов (на примере женской волейбольной команды) / А.В. Савельев, Г.И. Дерябина, В.Л. Лернер // Наука и спорт: современные тенденции. – 2019. – Т. 7. – № 3. – С. 50-57
14. Сунцова, Я.С. Копинг-стратегии студентов-спортсменов командных видов спорта с разным типом психической надежности / Я.С.Сунцова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 7 (99). – С. 89-94
15. Гончарова, Е.В. К проблеме психических состояний первокурсников и режима их двигательной активности в период адаптации к обучению в вузе / Е.В. Гончарова, Т.В. Тимохина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 279-282
16. Шумова, Н.С. Психическая надежность деятельности спортсменов высокой квалификации в экстремальных условиях / Н.С. Шумова // Экстремальная деятельность человека. – 2019. – № 2 (52). – С. 62-66
17. Фрейд, З. «Я» и «Оно». Избранные работы / З. Фрейд; переводчик Л. Голлербах. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 165 с. (Антология мысли). – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/516139> (дата обращения: 29.01.2023).
18. Domracheva, E.Yu. State of the question of studying the psychological factor in risk of sports according to data of domestic and foreign sources / E.Yu. Domracheva, I.N. Ozerov, N.N. Severin, S.A. Ermolenko, S.N. Severin // Indo American Journal of Pharmaceutical Sciences. – 2020. – Т. 7. – № 3. – С. 316-321

УДК 37.015.3

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогического образования, психологии и дефектологии, декан гуманитарного факультета Демченко Наталья Юрьевна
 ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);
 кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического образования, психологии и дефектологии, заведующий кафедрой педагогического образования, психологии и дефектологии Макаренко Инна Петровна
 ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);
 кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогического образования, психологии и дефектологии Никуленкова Ольга Евгеньевна
 ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ

Аннотация. Исследованы некоторые особенности организации образовательного процесса в профильных психолого-педагогических классах. Их рассмотрение производится с учётом особенностей современной стадии развития общества и, в частности, системы школьного образования. На основании их изучения доказываем, что профилизация школьного образования, а, значит, и организация психолого-педагогических классов являются необходимыми с точки зрения дальнейшего поступательного развития системы образования в РФ. Далее определяются результаты, которыми должно завершаться успешное обучение в таких классах. Приводится структура учебного плана профильного психолого-педагогического класса. Рассматриваются основные блоки дисциплин, входящих в него. Приводятся активные методы обучения и способы проверки его результатов, оптимальные с точки зрения эффективного освоения соответствующих программ.

Ключевые слова: основное общее образование, среднее общее образование, профилизация школьного образования, организация школьного образования, психолого-педагогический класс.

Annotation. Some features of the educational process organization in specialized psychological and pedagogical classes are investigated. Their consideration is carried out taking into account the peculiarities of the society and, in particular, the school education system current development stage. Based on their study, it is proved that the profiling of school education, and, therefore, the organization of psychological and pedagogical classes are necessary for the further progressive development of the education system in the Russian Federation. Next, the results that should complete successful training in such classes are determined. The structure of the profile psychological and pedagogical class curriculum is given. The main blocks of disciplines included in it are considered. Active training methods and ways of checking its results, optimal from the relevant programs effective development point of view are given.

Key words: basic general education, secondary general education, profiling of school education, organization of school education, psychological and pedagogical class.

Введение. На сегодняшний день можно с определённой долей уверенности говорить о переходе человеческого общества на постиндустриальную ступень развития (Л.В. Байбородова, В.И. Блинов, С.В. Данданова, И.С. Сергеев) [12, С. 196-197]. Связанные с этим глубокие метаморфозы во всех сферах его жизни не могли не сказаться на требованиях, предъявляемых социумом к выпускникам современной школы (Е.Л. Авдеева, Т.А. Танцура, Л.С. Чикилева) [15, С. 83]. При сохранении важности формирования предметных знаний, умений и навыков учащихся фиксируется неуклонный рост значения развития у них компетенций надпредметных (М.Ю. Виноградская, Ю.М. Давлетшина, С.В. Данданова, А.И. Ивонина, Е.В. Кряжева, Т.А. Танцура, О.Л. Чуланова).

В свою очередь, действенным средством складывания соответствующей системы является профилизация школьного образования (Г.Р. Дикова, С.С. Кравцов, О.В. Кузнецова, Г.А. Кураев, М.В. Хватова) [4, С. 163]. Перспективным направлением этой, последней, является организация профильных психолого-педагогических классов [8, С. 91-92]. Особенности хода в них образовательного процесса посвящена наша статья.

Изложение основного материала статьи. В ходе осуществления образовательного процесса в профильном психолого-педагогическом классе активность субъектов образовательных отношений должна быть направлена на достижение следующих результатов:

- формирование системы базовых психолого-педагогических знаний, умений и навыков учащихся;
- развитие у них компетенций, связанных с эффективным межличностным взаимодействием;
- складывание у школьников осознанного стремления к дальнейшему освоению профессий соответствующего профиля [14, С. 58].

При этом в учебный план такого класса необходимо включить три части (Табл. 1).

Таблица 1

Структура учебного плана профильного психолого-педагогического класса

Часть	Процент часов, отводимых на освоение соответствующей программы
Базовые дисциплины	46
Профильные дисциплины	42
Часть, формируемая субъектами образовательных отношений	12

Далее, в ходе оставления плана важно минимизировать шанс возникновения эффекта, обозначаемого в современных психологии и педагогике термином «эмоциональное пресыщение» (Е.В. Балацкий, В.В. Бойко, А.И. Ивонина, И.В. Кочерга, И.А. Курапова, А.Р. Тимиргалиев, Г.В. Сорокоумова) [5, С. 26]. Необходимым условием успешности соответствующих мер является чередование используемых форм организации учебной деятельности лиц, обучающихся в классе рассматриваемого профиля. При этом приоритет должен отдаваться формам активным и интерактивным, подробнее о которых будет сказано ниже. Здесь же отметим, что методологическому плюрализму в организации образовательной деятельности в пространстве

психолого-педагогических классов будет в определённой мере способствовать наличие в учебном плане ряда блоков дисциплин (Табл. 2).

Таблица 2

Блоки дисциплин, необходимых к включению в учебный план профильного психолого-педагогического класса

Наименование	Примеры дисциплин
Психолого-педагогический	Основы самообразовательной деятельности (А. Бергсон, В.И. Добренков, В.Я. Нечасев)
	Тренинг социальной адаптации
	Игры, ориентированные на знакомство [6, С. 148]
Информационно-математический	Веб-дизайн и информационные технологии
	Математика
Социально-гуманитарный	Обществознание и право
	Философия
	Социология
Филологический	Риторика
	Иностранный язык (разговорный) [1, С. 48]
Естественнонаучный	Химия в экспериментах
	Физика (практическая)
	Астрономия
	ОБЖ [5, С. 21-22]

Успешное освоение вышеперечисленных блоков, конечно, предусматривает формирование у школьников системы необходимых знаний, умений и навыков. Однако, в меньшей степени процесс изучения вышеперечисленных дисциплин будет способствовать накоплению ими практического опыта [4, С. 169-170].

Теперь с необходимостью должны быть представлены педагогические условия эффективного освоения данной программы.

В этой связи, прежде всего, необходимо отметить, что формы и методы обучения следует соотносить с имеющимся опытом психолого-педагогической деятельности в конкретном регионе [8, С. 95-96]. Например, текущий контроль должен быть связан с анализом учащимися различных ситуаций, могущих возникнуть в ходе осуществления ими профессиональной и иных видов деятельности [1, С. 50]. Немалое значение имеет также деятельность обучающихся, направленная на защиту проектов и подготовку публикаций по результатам проделанной ими исследовательской работы (Т.К. Беляева, Е.В. Кряжева, Т.А. Танцура, О.Л. Чуланова) [14, С. 66-67].

Третьим необходимым условием является широкое использование средств мультимедиа в образовательном процессе. Это с большой вероятностью позволит расширить спектр используемых форм взаимодействия между субъектами образовательных отношений [12, С. 199].

В ходе организации образовательного процесса в профильных психолого-педагогических классах необходимым, как уже говорилось, является широкое использование нетрадиционных интерактивных форм. В их число входят:

- различные игровые методики (Р.П. Арсентьева, С.В. Галяминская, И.Е. Колесникова);
- дискуссии;
- организация учебно-воспитательной деятельности в форме беседы;
- методика «Перевёрнутого класса» [16, С. 230].

Грамотное использование такого рода форм организации учебного процесса может благоприятно проявиться в следующих аспектах:

- изменение ментальных установок и устойчивых мыслительных стереотипов, характерных для учащихся;
- определённая трансформация в области системы ценностей школьников;
- появление у учеников системы новых осознанных потребностей [2, С. 45].

При этом учебные занятия, проводимые в пространстве профильного класса, необходимо организовывать в игровой форме, ведь сюжетно-ролевые отношения могут оказать положительное влияние на процесс развития личностных качеств будущих психологов и педагогов [11, С. 299]. Внедрение в образовательный процесс практико-ориентированных игр позволяет оптимизировать процесс развития мотивационно-потребностной сферы учащихся, а равно и их личностных качеств (С.В. Данданова, А.И. Ивонина, Л.А. Попова, И.С. Сергеев, М.О. Смирнова) [10, С. 379-380]. К таковым относятся:

- лидерство;
- доброжелательность;
- отзывчивость;
- справедливость;
- коммуникабельность;
- готовность к взаимопомощи;
- организованность [13, С. 46].

По ходу игр происходит генерация различных объектов игрового моделирования (Л.А. Попова, И.С. Сергеев, Е.Н. Соловова, Н.Н. Гавриленко). Их использование позволяет объективно оценивать образовательные результаты учащихся, степень развития у них умения отстаивать собственную точку зрения и участвовать в процессе принятия коллегиальных решений. Кроме того, организация учебно-воспитательного процесса в соответствующей форме позволит будущим педагогам и психологам в большей степени, чем при использовании традиционных форм, проявлять собственные характер, темперамент и индивидуальные особенности личности [10, С. 381].

При этом в целях выявления ролевых позиций, характерных для конкретных учащихся, рекомендуется использовать методику, связанную с анализом конкретных ситуаций, которые могут возникнуть в ходе осуществления ими профессиональной и иных видов деятельности. Приведём пример такой ситуации: «Вы являетесь руководителем детского оздоровительного лагеря. Ближе к середине лагерной смены к Вам обращаются вожатый и воспитатель отряда Х. Они заявляют о своём отказе от совместной работы в нём. Как бы Вы поступили в подобном случае?». Все участники игры задействованы в обсуждении и эффективном поиске вариантов разрешения подобных ситуаций [13, С. 47]. Ценностью при этом обладает каждая точка зрения [6, С. 154]. Дискуссия же, связанная с обсуждением возможных вариантов, может

предоставить большое количество дополнительного материала, позволяющего произвести объективную оценку степени развития системы необходимых компетенций, характерной для участников такого рода игры. Таким образом, представляется возможным осуществление своевременной коррекции процесса её формирования [15, С. 84].

Далее, для эффективного развития представлений учащихся о разнообразии видов профессиональной деятельности современного психолога и педагога им может быть предложено участие в различных формах активности, связанных с разработкой и защитой проектов [16, С. 231-232]. Конкретные их темы учащиеся выбирают самостоятельно и согласуют их с педагогами в ходе учебных занятий [2, С. 45]. Работая над проектами, они:

- осуществляют знакомство с историей психологического и педагогического знания;
- изучают основные черты успешной профессиональной деятельности современного психолога и педагога [7, С. 180];
- получают представление о наиболее актуальных проблемах развития системы образования в РФ;
- осуществляют сравнение между системами образования, характерными для России и других стран [5, С. 89].

Продолжая разговор об организационных особенностях образовательного процесса в образовательном пространстве классов интересующего нас профиля, необходимо отметить, что грамотная разработка соответствующей образовательной программы не представляется возможной вне планирования результатов освоения её школьниками (Г.Т. Алексанова, С.А. Алексанова, А.В. Алексеенко, А.Е. Алексеенко, В.И. Блинов, Н.Н. Гавриленко, А. Кондаков) [3, С. 81-82]. Образовательные результаты представляют собой позитивные изменения, наблюдающиеся в осуществлении учащимися различных форм деятельности (А.Е. Алексеенко, В.И. Блинов, С.А. Комиссарова) [9, С. 55].

Например, достижения учеников 11-го класса могут быть определены по итогам участия в олимпиаде. Эта, последняя, может проводиться по нескольким номинациям (Табл. 3).

Таблица 3

Примерные номинации олимпиады, проводимой для одиннадцатиклассников в целях оценки их образовательных результатов

Наименование	Краткая характеристика
«Активная переменка»	Как следует из названия номинации, учащимися проводятся активные переменки с обязательным использованием современных игровых технологий (Г.Т. Алексанова, С.А. Алексанова, А.В. Алексеенко, Я.З. Файзиев)
«Анализ настоящего и моделирование будущего»	Школьники должны разработать предложения, касающиеся популяризации и повышения престижа различных профессий, относящихся к области психологии и педагогики [7, С. 180]
«Воркшоп»	Разработка и защита учениками авторских вариантов решения тех или иных психолого-педагогических проблем (С.А. Алексанова, Ю.Э. Ковылева, К.Н. Фадеева, Я.З. Файзиев)
«Флагман психолого-педагогической профессии»	Связана с защитой творческого проекта о профессиональных и личностных качествах, необходимых современному педагогу
«Продвижение»	Связана с проведением анализа профессионального портрета современного психолога и педагога

Как видим, деятельность, связанная с эффективной организацией учебных занятий в пространстве учебного класса интересующего нас профиля характеризуется нацеленностью на самоопределение учащихся в области психологии и педагогики [8, С. 97]. Это, в свою очередь, благоприятствует эффективной корректировке траектории их обучения на более поздних ступенях [9, С. 59].

Вышеизложенное позволяет нам выделить основные направления такого рода деятельности:

- выбор игровых технологий и метода учебных проектов в качестве методологической основы обучения;
- выявление и интенсивное использование межпредметных связей в охарактеризованных выше блоках [6, С. 158].

Рассмотрев наиболее характерные черты процесса организации учебно-воспитательной деятельности в пространстве профильного психолого-педагогического класса, следует подвести итоги нашего исследования.

Выводы. Завершая исследование, в первую очередь отметим, что сегодня фиксируется переход человеческого общества на постиндустриальную ступень развития. Связанные с ним глубокие метаморфозы во всех сферах жизни социума не могли не сказаться на требованиях, предъявляемых последним к выпускникам современной школы. Так, при сохранении важности формирования предметных знаний, умений и навыков учащихся фиксируется неуклонный рост значения развития у них компетенций надпредметных.

В свою очередь, действенным средством складывания соответствующей системы является профилизация школьного образования. Перспективным направлением этой, последней, представляется организация профильных психолого-педагогических классов.

Организация образовательного процесса в профильном психолого-педагогическом классе предполагает направленность активности субъектов образовательных отношений на достижение следующих результатов: формирование системы базовых психолого-педагогических знаний, умений и навыков учащихся; развитие у них компетенций, связанных с эффективным межличностным взаимодействием; складывание у школьников осознанного стремления к дальнейшему освоению профессий соответствующего профиля.

В учебный план такого класса необходимо включить три части: базовые дисциплины; профильные дисциплины; часть, формируемая субъектами образовательных отношений.

При оставлении плана важно минимизировать шанс возникновения эффекта эмоционального пресыщения. Для этого, в свою очередь, необходимо чередование форм организации образовательного процесса.

Используемые формы и методы обучения следует соотносить с теоретическими знаниями и практическим опытом профессиональных проб.

В ходе организации образовательного процесса в профильных психолого-педагогических классах необходимым является широкое использование нетрадиционных и интерактивных форм. В их число входят: различные игровые методики; дискуссии; организация учебно-воспитательной деятельности в форме беседы; методика «Перевернутого класса».

Грамотное использование такого рода форм организации учебного процесса может благоприятно проявиться в следующих аспектах: изменение ментальных установок и устойчивых мыслительных стереотипов, характерных для учащихся; определённая трансформация в области системы ценностей школьников; появление у учеников системы новых осознанных потребностей.

Для эффективного развития представлений учащихся о разнообразии видов профессиональной деятельности современного психолога и педагога им может быть предложено участие в различных формах активности, связанных с разработкой и защитой проектов.

Занимаясь организацией образовательного процесса в профильных психолого-педагогических классах, необходимо помнить, что грамотная разработка соответствующей образовательной программы не представляется возможной вне планирования результатов освоения её школьниками. Образовательные результаты представляют собой позитивные изменения, наблюдающиеся в осуществлении учащимися различных форм деятельности.

При этом, например, достижения учеников 11-го класса могут быть определены по итогам участия в олимпиаде.

Основными направлениями деятельности по организации образовательного процесса в профильных психолого-педагогических классах являются: выбор игровых технологий и метода учебных проектов в качестве методологической основы обучения; выявление и интенсивное использование межпредметных связей в охарактеризованных выше блоках.

Литература:

1. Ариффулина, Р.У. Формирование педагогического мировоззрения у обучающихся психолого-педагогического класса / Р.У. Ариффулина, Т.К. Беляева, Л.В. Белогорская // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2020. – № 2(52). – С. 48-50
2. Балакирева, Э.В. Старшеклассники в поле профессионального выбора: педагогический профиль / Э.В. Балакирева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2005. – 96 с.
3. Богульская, Н.А. Проектирование образовательных программ на основе сочетания требований профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов / Н.А. Богульская, И.О. Богульский // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2019. – № 2(48). – С. 81-86
4. Гут, Ю.Н. Роль профилирующего обучения в развитии когнитивных особенностей старшеклассников / Ю.Н. Гут, Н.Н. Доронина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2022. – №2. – С. 162-173
5. Гэйбл, Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации / Э. Гэйбл. – Москва: НИУ ВШЭ, 2019. – 108 с.
6. Джайсвал, П. Интеграция образовательных технологий для повышения академических достижений учащихся / П. Джайсвал // Международный журнал новых технологий в обучении. – 2020. – № 15(2). – С. 145-159
7. Китаева, Л.А. Проектирование и реализация основных образовательных программ в области нефтегазохимии на основе анализа профессиональных стандартов / Л.А. Китаева // Новые стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли. – Казань: Бронто, 2017. – С. 178-183
8. Методические особенности организации работы в профильном педагогическом классе / М.Н. Арсланова, А.В. Дорофеев, Л.Ф. Султанова [и др.] // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 4. – С. 89-100
9. Проблемы профессионального самоопределения будущего специалиста сферы культуры в информационно-образовательной среде вуза / Т.Ю. Медведева, О.А. Сизова, Е.А. Костылева, Д.С. Костылев // Школа будущего. – 2018. – № 6. – С. 55-60
10. Рахимов, М.М. Дидактические основы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся / М.М. Рахимов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – № 4(21). – С. 379-382
11. Слепухина, А.С. Игровые технологии как фактор повышения мотивации студентов / А.С. Слепухина // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6(97). – С. 299-301
12. Спирин, И.С. К вопросу о подготовке обучающихся в дистанционном формате в период пандемии / И.С. Спирин // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1(92). – С. 196-200
13. Сундеева, Л.А. Формирование общекультурных компетенций экономистов технологиями интерактивного обучения / Л.А. Сундеева, Е.В. Осадчикова // Карельский научный журнал. – 2018. – № 2 (23). – С. 44-47
14. Шамигулова, О.А. Организация психолого-педагогических классов как ресурс личностного развития и ранней профилизации обучающихся / О.А. Шамигулова, Д.С. Василина, С.Р. Мусифуллин // Концепт. – 2022. – № 6. – С. 58-71
15. Щербанева, А.В. Особенности преподавания английского языка с использованием возможностей современных технологий / А.В. Щербанева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2(93). – С. 81-84
16. Baepler, P. It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms / P. Baepler, J. Walker, M. Driessen // Computers & Education. – 2014. – Vol. 78. – Pp. 227-236

Психология

УДК 37.015.3

старший преподаватель Исмаилова Наиля Иркиновна

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

старший преподаватель Гайфуллина Наталья Геннадиевна

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕЗИЛЬЕНТНОСТЬ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье приводятся данные эмпирического исследования влияния психологической резильентности на формирование субъектной стрессоустойчивости. Психодиагностическое исследование состоялось с использованием методик: «Индекс жизненного стиля»; «Копинг-тест»; 16 PF-опросник Р. Кеттелла; «Опросник стрессоустойчивости». Применялся количественный и качественный анализ полученных данных и корреляционный анализ Пирсона. Было выявлено, что большинство учителей применяют механизм защиты «компенсация», свидетельствующий об их стремлении при стрессах и трудностях переключаться на другую деятельность, в которой они более успешны, таким образом избегая

внутриличностного конфликта, сохраняя собственную самооценку и самоуважение. Из механизмов совладания учителя выбирают «принятие ответственности» (100%); «самоконтроль» (93,3%), «положительная переоценка» (80%), «планирование решения проблемы» (67,7%). Выбранные механизмы совладания являются проблемно-ориентированными (направленные на изменение ситуации) и эмоционально-ориентированными (подразумевающие контроль собственных эмоций). Следовательно, в проблемной ситуации учителя осмысливают проблему, ищут выход из неё и готовы к её решению, а также склонны к философскому осмыслению происходящего, сохраняя контроль над эмоционально-волевым фоном. Индивидуально-личностные черты учителей (85%), согласно 16-факторному тесту Р. Кеттелла, представлен интеллектуальным фактором, свидетельствующий о высоком творческом потенциале, развитии воображении, стремлении быть хорошо информированными. А также эмоционально-волевым фактором, говорящим о внутриличностном беспокойстве, завышенной тревожности и чувствительности к угрозе. Результаты учителей (63,3%) по «Опросник стрессоустойчивости» свидетельствуют о риске развития неустойчивости к стрессам, развитии предневротических состояний, угрозе психического здоровья личности. Большинство учителей испытывают состояние повышенного беспокойства, эмоционального напряжения, остро переживают неудачи. Анализ корреляционной матрицы выявил четыре структурные плеяды тесных взаимосвязей: 1. «эмоциональная неустойчивость-стрессоустойчивость» достоверно доказывающая, что недостаточная способность управлять своими эмоциями минимизирует стрессоустойчивость учителей; 2. «механизм защиты компенсация-стрессоустойчивость» достоверно обнаруживает, что высокая компенсация каких-либо недостатков увеличивает психофизическую усталость и эмоциональную неустойчивость, тем самым снижая стрессоустойчивость учителя; 3. «механизм совладания положительная переоценка-стрессоустойчивость» достоверно доказывающая, что учителя, склонные более позитивно воспринимать проблемы, меньше подвержены чрезмерной тревожности, раздражительности, поэтому более стрессоустойчивы и способны более эффективно решать профессиональные задачи; 4. «механизм совладания самоконтроль-стрессоустойчивость» достоверно подтверждает, что высокая способность в проблемной ситуации принимать осознанные решения и претворять их в жизнь снижает нервно-психическую нагрузку, что является важным показателем хорошей стрессоустойчивости.

Ключевые слова: психологическая резильентность, стрессоустойчивость, механизмы защиты, механизмы совладания, копинг-стратегии.

Annotation. The article presents the data of an empirical study of the influence of psychological resistance on the formation of subjective stress resistance. The psychodiagnostic study was conducted using the following methods: "Lifestyle Index"; "Coping test"; 16 PF-R. Kettell questionnaire; "Stress tolerance Questionnaire". Quantitative and qualitative analysis of the data obtained and Pearson correlation analysis were used. It was revealed that most teachers use the "compensation" protection mechanism, which indicates their desire to switch to other activities in which they are more successful during stress and difficulties, thus avoiding intrapersonal conflict, preserving their own self-esteem and self-esteem. From coping mechanisms, teachers choose "taking responsibility" (100%); "self-control" (93.3%), "positive reassessment" (80%), "problem solving planning" (67.7%). The selected coping mechanisms are problem-oriented (aimed at changing the situation) and emotionally-oriented (implying control of one's own emotions). Consequently, in a problematic situation, teachers comprehend the problem, look for a way out of it and are ready to solve it, and are also inclined to philosophical understanding of what is happening, while maintaining control over the emotional and volitional background. Individual personality traits of teachers (85%), according to R. Kettell's 16-factor test, are represented by an intellectual factor, indicating high creative potential, developed imagination, and the desire to be well informed. As well as an emotional-volitional factor that speaks of intrapersonal anxiety, overestimated anxiety and sensitivity to threat. The results of teachers (63.3%) on the "Stress Tolerance Questionnaire" indicate the risk of developing instability to stress, the development of pre-neurotic states, the threat to the mental health of the individual. Most teachers experience a state of increased anxiety, emotional tension, and are acutely worried about failures. The analysis of the correlation matrix revealed four structural pleiades of close relationships: 1. "emotional instability-stress resistance" reliably proving that insufficient ability to manage one's emotions minimizes the stress resistance of teachers; 2. "compensation-stress resistance protection mechanism" reliably reveals that high compensation for any shortcomings increases psychophysical fatigue and emotional instability, thereby reducing the stress resistance of teachers; 3. "coping mechanism positive reassessment-stress tolerance" reliably proves that teachers who tend to perceive problems more positively are less susceptible to excessive anxiety, irritability, therefore they are more stress-resistant and are able to solve professional tasks more effectively; 4. "coping mechanism self-control-stress tolerance" reliably confirms that a high ability in a problem situation to make informed decisions and to implement them reduces the neuropsychiatric load, which is an important indicator of good stress resistance.

Key words: psychological resistance, stress resistance, defense mechanisms, coping mechanisms, coping strategies.

Введение. В науке не существует чёткой концептуальной разработанности понятия «психологическая резильентность». В настоящее время данная область исследований во многом является еще становящейся, она соединяет в себе различные по своим теоретическим основаниям подходы, а методический инструментарий находится в стадии разработки.

Отметим, что активное изучение психологической резильентности актуализируется в начале XXI века и в ней наблюдается многогранность определения данного понятия: способность человека преодолевать неблагоприятные обстоятельства и вызовы (А.С. Корезина, С.Б. Мурашова) [1, С. 58], умение отражать негативные факторы, умение управлять эмоциями; понимание собственных сильных сторон и достоинств; опора на эмоциональную вовлеченность; находчивость; ощущение собственного потенциала; интегральная способность сохранения человеком своей целостности, актуализируемая в связи с необходимостью решения жизненных задач (О.А. Мельник) [2, С. 348].

В связи с научными и практическими поисками резервов психики сегодня все интенсивнее изучается защитно-совладающее поведение, которое в трактуется как симбиоз составляющих характеристики психологической резильентности. Любые существенные изменения внешних условий, внутреннего мира личности вызывают определенный отклик психики посредством актуализации механизмов психологических защит и совладания. При этом отмечается, механизмы защиты снижают эмоциональную напряженность ситуации, не позволяя объективно оценить ее, тогда как механизмы совладания творчески и адекватно разрешают ситуацию; психологические защиты неосознанны, пассивны и ригидны, в отличие от механизмов совладания, которые являются гибкими и сознательными способами преодоления трудных ситуаций; механизмы совладания используются сознательно и выбираются в зависимости от ситуации, механизмы психологической защиты неосознаваемы и в случае их закрепления становятся дезадаптивными.

Несмотря на то, что проблема стресса разработана достаточно давно, изучение стрессоустойчивости приобретает особую значимость в связи со все возрастающим стрессогенным характером жизни.

Кроме того, в отечественной науке наблюдается интенсивный рост интереса к исследованию стрессоустойчивости. Во многих работах выделены физиологические, когнитивные и эмоциональные признаки стресса; определены свойства личности, обуславливающие вероятность возникновения стресса; выявлена устойчивости к стрессу или качества, связанные со стрессо-устойчивостью: толерантность, асертивность, инициативность, стремление к саморазвитию,

коммуникативность; стрессоустойчивость понимается как совокупность частных её составляющих: эмоциональной устойчивости, стрессрезистентности, фрустрационной толерантности.

Изложение основного материала статьи. Учитывая сказанное выше, перед нами стала задача изучить возможное влияние психологической резильентности на формирование субъектной стрессоустойчивости. Для решения поставленной задачи было проведено психодиагностическое исследование 30 учителей с использованием методик: «Индекс жизненного стиля», адаптированный Л.И. Вассерман; «Копинг-тест Р. Лазаруса», адаптированный Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой; методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (16 PF-опросник); «Опросник стрессоустойчивости», составленный А. Волковым, Н. Водопьяновой. Для интерпретации применялся количественный и качественный анализ, корреляционный анализ Пирсона. Расчёт осуществлялся в онлайн-пакете STATGRAPHICS.

Тест-опросник «Индекс жизненного стиля», цель которого заключается в определении ведущего механизма защиты личности, показал что 93,3% учителей используют механизм защиты «компенсация». Это означает, что учителя, ощущают или имеют реальный или воображаемый недостаток чего-либо и поэтому для избегания внутриличностного конфликта и повышения чувства самодостаточности неосознанно используют механизм защиты «компенсация». Личности такого типа, как правило, направлены на компенсацию собственных чувств отрицательного спектра (разочарования, печали, неудовлетворенности, раздражения и т.п.), склонны переживать из-за потери уважения и с помощью компенсации у них происходит выход из состояния подавленности. Компенсация является зрелым защитным механизмом и обычно приводит к хорошей адаптации в стрессовой ситуации.

Половина (53,3%) учителей применяют механизм защиты «отрицание», приводящее к накоплению нерешенных проблем, потере разумной осторожности и что хуже, к ошибочному представлению об окружающем мире. Риском отрицания ситуации может стать накопление комплекса нерешенных проблем, привести к истощению нервной системы.

Таким образом, большинство учителей используют механизм защиты «компенсация» свидетельствующий о стремлении человека, испытывающего трудности и не имеющих способностей справиться с ними, обращаться к таким областям деятельности, где он может преуспеть, избежав при этом внутриличностного конфликта, сохранив собственную самооценку и самоуважение.

Анализируя данные по «Копинг-тест Р. Лазаруса», видим, что для учителей характерен выбор в пользу первых четырех конструктивных механизмов совладания. Все эти виды стратегии используются ими в процессе профессиональной деятельности – самоконтроль, принятие ответственности, планирование решения проблем, положительная переоценка.

100% учителей применяют механизм совладания «принятие ответственности». Это означает, что учителя склонны к стремлению принимать все свои ошибки, поправлять их и получать из этого определённый урок на будущее. Этот механизм совладания зачастую применяется сильными и волевыми людьми, которые в большинстве случаев понимают свою реальную роль в сложившейся ситуации и находят выход из неё.

93,3% учителей используют механизм совладания «самоконтроль», преодолевая негативные переживания за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, скрывая от окружающих свои переживания и побуждения в связи с проблемной ситуацией. Часто самоконтроль свидетельствует о чрезмерной требовательности к себе, приводящей к сверхконтролю поведения.

80% учителей склонны применять механизм совладания «положительная переоценка». Данная стратегия предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста. Характерна ориентированность на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием.

67,7% учителей используют механизм совладания «планирование решения проблемы». Эта стратегия совладания предполагает преодоление проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки путей разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Механизм совладания «планирование решения проблемы» используют высоко адаптивные личности, выбирающие конструктивный способ разрешения трудностей.

Таким образом, учителя применяют механизмы совладания как проблемно-ориентированные, направленные на изменение ситуации, так и эмоционально-ориентированные, предполагающие изменение эмоций. В первом случае они склонны осмыслить проблему, искать выход, готовы к её решению. Во втором стараются снизить градус напряжения стрессовой ситуации и вернуть доброе расположение духа за счет юмора, философского осмысления происходящего и др.

Результаты исследования личностных черт учителей с помощью теста Р. Кеттелла позволило выделить выступающие факторы личности. Такими факторами стали интеллектуальный фактор и эмоционально-волевой фактор.

По фактору «F» у 86,6% учителей имеется тенденция к завышению, что характеризует их как людей жизнерадостных, импульсивных, беспечных, энергичных. Социальные контакты для них эмоционально значимы. Они искренны в отношениях между людьми. Эмоциональность и динамичность общения таких людей приводит к тому, что они часто становятся лидерами и энтузиастами групповой деятельности, верят в удачу.

Анализ результатов по фактору «H» показал наличие у 63,3% учителей высокой оценки, что говорит о том, что испытуемым свойственны: социальная смелость, активность в социальных контактах, готовность иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми, стрессоустойчивость, склонность к риску. Такие люди не теряются при встрече с неожиданными обстоятельствами, способны выдерживать большие нагрузки.

Анализ результатов по фактору «O» показал наличие у 86,6% испытуемых высокой оценки, что говорит о склонности учителей к самообвинениям. Они неизменно чем-то озабочены, тяготятся дурными предчувствиями, склонны к самоупрекам, недооценивают свои возможности, принижают свою компетентность, знания и способности. В обществе они замкнуты и обособлены. Им свойственны тревожность, депрессивность, ранимость, впечатлительность.

Анализ результатов по «Q1» показал у 86,6% учителей завышение по данному фактору, что характеризует их как людей, критически настроенных, имеющих разнообразные интеллектуальные интересы. Они характеризуются аналитичностью мышления, стремятся быть хорошо информированным, спокойно воспринимают новые неустоявшиеся взгляды и перемены, склонны к экспериментированию.

Результаты исследования по «Опросник стрессоустойчивости» говорят, что 63,3% учителей имеют средние показатели по шкале «тревога и страхи» и испытывают состояние повышенного беспокойства, эмоционального напряжения, эмоционально острее переживают неудачи. На наш взгляд, эта шкала также может составлять угрозу психического здоровья личности, способствует развитию предневротических состояний, негативно влияет на результат деятельности.

Мы видим, что 57% учителей имеют высокие и 37% средние показатели «нарушения сна». Они не могут долго заснуть, часто просыпаются, видят страшные сны. То есть, многие исследуемые учителя (в целом, 28 человек) находятся под одним из провоцирующим фактором, усугубляющим их стрессоустойчивость.

Для доказательства влияния психологической резильентности на формирование субъектной стрессоустойчивости был

использован корреляционный анализ Пирсона, в результате чего обнаруживаются четыре корреляционных плеяды с тесными прямыми и обратными взаимосвязями.

Первая плеяда основывается на связях индивидуально-личностной черты «эмоциональная неустойчивость/неустойчивость» со шкалами стрессоустойчивости. Здесь достоверно обнаруживаются прямые связи на уровне $p=0,001$, означающие сильное взаимное влияние. Выявлено, что чем выше проявления эмоциональной неустойчивости, тем больше учителя могут агрессивно отреагировать на обстоятельства, испытывать тревогу, иметь нарушения сна, чрезмерно раздражаться. Подобные прямые взаимосвязи можно объяснить истощением нервной системы, периодическим недосыпанием, интенсивными физическими и умственными нагрузками. Таким образом, недостаточная способность управлять своими эмоциями минимизирует стрессоустойчивость учителей.

Вторая плеяда представлена прямыми сильными связями механизма психологической защиты «компенсация» со шкалами стрессоустойчивости «психофизическая усталость» ($p=0,001$) и «эмоциональная неустойчивость» ($p=0,01$). Обнаруживается, что чем больше учителя пытаются компенсировать свои недостатки, развивая другие, уравновешивающие либо замещающие черты, тем более они испытывают чувство слабости, вялости, бессилия, ощущение физического и психического дискомфорта, снижение работоспособности, потерю интереса к работе и ухудшение качества жизни в целом. Чем чаще учителя анализируют, осмысливают и перерабатывают свои жизненные устои с целью поиска новых путей развития, тем более они испытывают чувство раздражительности, вспышки гнева, плача, агрессии и т.п. Эти связи можно объяснить тем, что механизмы защиты проявляются неосознанно, без критического анализа и являются привычным излюбленным способом сброса накопившейся негативной энергии. Учителя видят результат действия этого механизма в виде психофизической усталости и эмоциональной неустойчивости, не осознавая, что эта аффективная реакция их собственной психики, а не козни и провокация со стороны окружающих. Таким образом, в неблагоприятной ситуации барьер психики в виде механизма защиты снижает стрессоустойчивость учителей так как работает только лишь на уровне уравновешивания эмоций, а не урегулирования поведения и потому является пассивным проявлением психологической резильентности.

Третья плеяда представлена обратными взаимосвязями механизма совладания «положительная переоценка» и шкалами «нарушение воли» ($p=0,01^{**}$), «эмоциональная неустойчивость» ($p=0,001^{***}$), «тревога и страхи» ($p=0,001^{***}$). Связи между механизмом совладания и шкалами стрессоустойчивости тесные, означающие сильное взаимное влияние. Выявлено, что чем больше учителя положительно переоценивают проблему, вкладывая в смысл философское осмысление и рассматривая её как стимул для личностного роста, тем меньше они проявляют нерешительность и волевую неустойчивость, раздражительность, гнев, плач, агрессию и другие отрицательные эмоции, меньше тревожатся. Эти взаимосвязи говорят об эффективности механизма совладания «положительная переоценка» как предикторе стрессоустойчивости. Учитель, обладающий позитивным восприятием проблемы, свободен от чрезмерной тревожности, раздражительности и злости и поэтому он умеет отдаваться цели, более эффективно решает профессиональные задачи. Таким образом, механизм совладания «положительная переоценка» способствует высокой стрессоустойчивости и может считаться проявлением психологической резильентности.

Четвертая плеяда представлена обратными сильными связями механизма совладания «самоконтроль» со шкалами стрессоустойчивости «нарушение воли» ($p=0,001$), «тревога и страхи» ($p=0,001$), «дезадаптация (склонность к зависимости)» ($p=0,001$). Обнаруживается, что чем больше учителя контролируют свои эмоции, мысли и поведение, тем меньше они испытывают чувство тревоги, беспокойства и ощущение грозящей опасности, меньше проявляют нерешительность и волевую неустойчивость, какое-либо неблагополучие. Эти взаимосвязи достоверно подтверждают эффективность механизма совладания «самоконтроль» принимать осознанные решения и претворять их в жизнь без нервно-психических нагрузок, что является важным показателем высокой стрессоустойчивости. Таким образом, механизм совладания «самоконтроль» можно считать проявлением психологической резильентности.

Выводы. Недостаточная способность управлять своими эмоциями минимизирует стрессоустойчивость учителей, а высокая компенсация каких-либо недостатков увеличивает психофизическую усталость и эмоциональную неустойчивость, тем самым снижая стрессоустойчивость учителя. Кроме того, учителя, склонные более позитивно воспринимать проблемы, меньше подвержены чрезмерной тревожности, раздражительности, поэтому более стрессоустойчивы и способны более эффективно решать профессиональные задачи. А также высокая способность в проблемной ситуации принимать осознанные решения и претворять их в жизнь снижает нервно-психическую нагрузку, что является важным показателем хорошей стрессоустойчивости.

Таким образом, механизмы защиты как пассивная составляющая психологической резильентности снижает стрессоустойчивость учителей, а механизмы совладания как конструктивная, составляющая, наоборот, повышает. Подобные взаимосвязи свидетельствуют о влиянии психологической резильентности на субъектную стрессоустойчивость учителей.

Литература:

1. Корезин, А.С. Резильентность социальных систем: сущность концепта и его применимость на разных уровнях социума А.С. Корезин, С.Б. Мурашов // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. – 2021. – № 1 (85). – С. 56-63
2. Мельник, О.А. Резильентность личности как ресурс учреждения образования в условиях новой информационной среды / О.А. Мельник // Материалы IV Междунар. науч.-практ. семинар «Профессиональные компетенции современного руководителя как фактор развития образовательной сферы». – Минск, 22 апр. 2021 г. М-во образования Респ. Беларусь; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск: АПО, 2021. – С. 344-349

УДК 378.2

кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич
 Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский институт
 Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ГРУППОВОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ОСУЖДЕННЫМИ (НА ПРИМЕРЕ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ)

Аннотация. В местах лишения свободы сотрудники ежедневно проводят работу по воспитанию и ресоциализации осужденных. Во главе угла процесса исправления и психокоррекции личности преступивших закон остаются методы гуманистической психологии и психологии личности, позволяющие достигать значительных результатов. Безусловно индивидуальная работа психолога с осужденным остается наиболее действенным механизмом психокоррекционной работы, однако работа с группами осужденных имеет свои преимущества и достоинства. Когнитивно-поведенческая терапия с осужденными направлена преимущественно на индивидуальные цели, однако в рамках индивидуальной работы не всегда представляется возможным достигнуть и закрепить полученный результат, на который может оказать влияние, окружающий осужденного социум. Анализ материалов показывает, что осужденные имеют ряд предубеждений в отношении работы с психологом и работы в группе. Представлены практические рекомендации по организации групповой психокоррекционной работы на примере когнитивно-поведенческих методов психотерапии, признанных психологами одним из наиболее приоритетных направлений в пенитенциарной практике.

Ключевые слова: осужденные, места лишения свободы, групповая психокоррекционная работа, пенитенциарные психологи, когнитивно-поведенческая психотерапия, уголовно-исполнительная система.

Annotation. In places of deprivation of liberty, employees daily carry out work on the education and resocialization of convicts. At the forefront of the process of correction and psycho-correction of the personality of those who have transgressed the law are the methods of humanistic psychology and personality psychology, which allow achieving significant results. Undoubtedly, the individual work of a psychologist with a convict remains the most effective mechanism for psycho-correctional work, however, work with groups of convicts has its own advantages and merits. Cognitive-behavioral therapy with convicts is mainly aimed at individual goals, however, within the framework of individual work, it is not always possible to achieve and consolidate the result obtained, which may be influenced by the society surrounding the convict. An analysis of the materials shows that convicts have a number of prejudices regarding working with a psychologist and working in a group. Practical recommendations are presented on the organization of group psycho-correctional work on the example of cognitive-behavioral methods of psychotherapy, recognized by psychologists as one of the most priority areas in penitentiary practice.

Key words: convicts, places of deprivation of liberty, group psycho-correctional work, penitentiary psychologists, cognitive-behavioral psychotherapy, penitentiary system.

Введение. Вопрос повышения эффективности исправления осужденных актуален сегодня как никогда. Для качественного решения этого вопроса потребуются изучение методов групповой работы с осужденными, своевременное определение предубеждений осужденных в отношении психологических методов и методик, а также распознавание факторов, обуславливающих их возникновение и определение путей формирования приверженности осужденных к исправлению и ресоциализации.

Изложение основного материала статьи. Цель статьи – определение особенностей организации и проведения групповой психокоррекционной работы с осужденными (на примере когнитивно-поведенческой психотерапии).

Использованные методы: анализ проблемы в научной литературе, анкетирование, анализ дисциплинарной практики, анализ результатов изучения социально-психологической обстановки в среде осужденных исправительных учреждений, экспертный опрос психологов-практиков, анализ отчетной документации пенитенциарных психологов.

Выводы, сделанные на основе анализа полученных данных, исследуемой проблемы в научной литературе позволяют определить собственный подход к научно-методическому обеспечению организации групповой психокоррекционной работы с осужденными [1, 2, 3, 8].

Результаты проведенного исследования показывают, что сегодня у пенитенциарных психологов приоритетными формами работы с осужденными остаются групповые методы работы. Это связано как с высокой нагрузкой на специалиста, так и с несомненными преимуществами работы в группе над индивидуальным подходом. Когнитивно-поведенческая терапия с осужденными, как наиболее часто используемое в практике пенитенциарных психологов направление, направлена преимущественно на индивидуальные цели, однако в рамках индивидуальной работы не всегда представляется возможным достигнуть и закрепить полученный результат, опробовать новые модели поведения непосредственно в процессе их освоения, причем мнение отдельных лиц для осужденного часто более значимо, чем психолога. Кроме того, специалист не в состоянии постоянно присутствовать рядом с осужденным. Группа единомышленников, лиц, объединенных общей проблемой, способна вызывать и закреплять в сознании и поведении индивида те мировоззренческие и поведенческие стереотипы, которые невозможно создать в рамках только индивидуальной терапии. Кроме того, группа способна оказать моральную поддержку в сложных ситуациях, дать возможность выговориться, снять эмоциональное напряжение, либо обязать индивида неукоснительно поддерживаться определенными правилами и соблюдать принятые обязательства.

Согласно теории Брабендера и Фалллона [7, С. 20] групповая психотерапия обеспечивает прогрессивное движение к реализации индивидуальных целей, используя расширенное подкрепление. Находясь в условиях защищенной обстановки группы, участники поощряются к практике усвоенного или модифицированного поведения и готовы спонтанно и без страха столкнуться с негативными обстоятельствами. Естественно, психолог при этом должен сохранять определенную степень контроля над ситуацией, однако не лишать при этом членов группы возможности проявлять собственную инициативу. В противном случае, психотерапевтическая группа превращается в формальную организацию. Только индивидуальная психотерапия без групповых форм работы нередко приводит к ситуации, когда специалисту приходится противостоять негативному влиянию на осужденного окружающей криминогенной среды в местах лишения свободы.

В работах Роуза и Эдлесона [10, С. 135] отмечен ряд преимуществ групповой поведенческой и когнитивно-поведенческой психотерапии:

- группа помогает сделать шаги, необходимые для перенесения форм поведения, усвоенных в процессе индивидуальной психокоррекции, в повседневную жизнь, обучает навыкам, необходимым для адекватного поведения;
- группа обладает мощными нормами для контроля над поведением человека. Примером позитивных терапевтических норм и индикатором успешности психотерапевтического воздействия могут служить согласие на посещение, готовность к

самораскрытие и проработке собственных проблем, поощрение других к составлению личностных жизненных планов, определяющих поведенческие и когнитивные изменения в ближайшей и отдаленной перспективе;

- работая в группе, ее члены получают обратную связь, связанную с конкретным поведением, причем исходит она от участников группы, а не только от психолога, поэтому воспринимается значительно лучше и действует более эффективно;

- в группе можно опробовать самый широкий спектр навыков межличностного общения, которые можно будет обсудить и перенести во внегрупповую ситуацию;

- психолог контролирует групповой процесс, поощряя членов группы экспериментировать с новым поведением в обстановке принятия, где можно допускать ошибки и учиться на них.

В то же время при проведении групповой психокоррекции следует учитывать и определенные ограничения. Игнорирование их может привести к развитию антитерапевтических норм. Например, следует учитывать неформальное стратификационное деление осужденных, особенно в мужских исправительных учреждениях, повышенную агрессивность, психические отклонения и т.д. Возможна ситуация, когда в слишком сильно структурированной группе конкретный индивид может не решить своих позитивных личных целей. Потеря понимания и интереса к работе со стороны членов группы может наступить при жестком и ригидном давлении со стороны психолога и отдельных ее участников, стремящихся к доминированию или проявляющих излишнюю демонстративность [11].

Работая с группой специалисту приходится решать помимо основной цели множество дополнительных вопросов: связанных с этическими проблемами, соотносить их с требованиями законодательства и инструкций, характером местных особенностей учреждения, избегать использования группы для переработки проблем личного характера и т.д. Наиболее активна роль психолога в период формирования группы. С другой стороны, целенаправленная работа с группой способствует более быстрому приобретению профессиональных навыков, что отвечает и личным интересам специалиста [4].

Обобщенный личностный портрет осужденного, отбывающего наказание в виде лишения свободы, позволяет предполагать основные проблемы, с которыми обязательно столкнется специалист при формировании психотерапевтической группы [2]. К ним, в первую очередь, относятся настороженное, крайне недоверчивое отношение осужденного к психологу, как представителю администрации исправительного учреждения.

Это связано: с предшествующим жизненным опытом («нельзя доверять никому», «уже поверил следователю», «опасно если узнают мои слабые места» и т.д.:

- отчуждением самого себя от остального (находящегося на свободе) общества в связи с осуждением, изоляцией и наказанием («мы другие», «теперь одна дорожка», «с какой стати нам кто-то здесь будет в чем-то помогать» и т.д.);

- сформировавшейся веками системой неформальных морально-нравственных ценностей «тюремной» (лагерной) субкультуры («не верь, не бойся, не проси»), не поощряющей проявление человеческих чувств, откровенности;

- текущими сложностями взаимоотношений с администрацией и персоналом исправительного учреждения («скрытое» противодействие всем, в том числе позитивным для основной массы осужденных, мероприятиям, проводимым руководством исправительного учреждения, обида на «несправедливость», допущенную отдельными сотрудниками, утрированно критическое отношение к малейшим недостаткам в деятельности колонии;

- влиянием мнения «авторитетных» лиц с криминальной направленностью.

При этом, следует учесть избирательность восприятия поступающей информации: люди склонны слышать только то, что хотят, не обращая внимания на те вещи, которые не отвечают сложившемуся у них мировоззрению или неприятны.

Во-вторых, большое значение играют опасения нарушения специалистами принципа конфиденциальности, использования полученной информации в ущерб самому осужденному.

В то же время любому человеку свойственна потребность высказаться внимательному слушателю, поделиться своими проблемами, получить ободрение или сочувствие. Подобная потребность становится наиболее актуальной в условиях социальной депривации, недостатка возможностей получения важной для индивида информации и искусственного подавления своих насущных желаний. Это обстоятельство следует учитывать специалисту, проводящему психокоррекционную воздействие на осужденных.

Любая психокоррекционная группа в ходе своего создания и эволюционирования обычно проходит следующие стадии [3, 4, 8]:

- предварительная работа (выяснение проблемы, подлежащей решению, оценка личностных психологических характеристик потенциальных участников будущей группы, их наиболее важных проблем, способов привлечения их к групповой работе, согласование с администрацией исправительного учреждения условий функционирования группы, стоящих задач и ожидаемых результатов и т.д.);

- стадия формирования группы;

- ориентационная стадия (время для исследований в ходе начальных сессий);

- переходная стадия (работа с конфликтами, защитами и сопротивлением);

- рабочая стадия (работа со значимыми личностными трудностями и перевод инсайта в действие как в группе, так и за ее пределами);

- стадия объединения и закрепления полученного опыта, жизни, в том числе и после отбывания наказания;

- оценка консультантом полученных результатов работы группы для совершенствования собственных профессиональных навыков.

Проведенный анализ практики показывает, что единых рецептов организации психокоррекционной группы, эффективных на все случаи не существует. Поэтому специалисты вынуждены постоянно видоизменять содержание работы, соотносясь с преобладающим возрастом участников группы, уровнем их развития, гендерными различиями, отношением к проводимому психокоррекционному воздействию (например, наличием оппозиционных взглядов части участников группы) [1].

В качестве одной из оптимальных моделей, предваряющих когнитивно-поведенческое психотерапевтическое воздействие на осужденных может быть метод фокусирования группового интервью, предложенный Р. Мертоном, М. Фиске, П. Кендел [12]. Его суть сводится к предоставлению потенциальным участникам группы возможности высказать свою точку зрения на предложенную для обсуждения проблему, выслушать мнение других участников, обменяться своими мнениями и впечатлениями. При этом респонденты заранее должны быть предупреждены о необходимости внимательно выслушать другие мнения и недопустимости перебивать друг друга.

Интервьюер должен стараться сохранять беспристрастное отношение к сказанному и не впадать в искушение ставить оценки. На этом этапе не ставится задача кого-то в чем-то убедить или что-то внушить. Достаточно внимательно выслушать мнение всех участников, обобщить и систематизировать полученные сведения. Если работа организована правильно, участники группы уходят удовлетворенными, с чувством, что, наконец-то, их услышали. В начале занятия участники должны быть предупреждены о цели и правилах работы в группах (соблюдение конфиденциальности, необходимости

проявлять терпение к чужому мнению, каким бы спорным оно не было бы) [6]. Ведущий групповые занятия психолог должен гарантировать, что полученная информация не будет использована во вред кому-либо из участников группы.

Тема занятия должна быть предварительно продумана и побуждать участников не просто обсуждать ситуацию, а совершать определенные действия. Фокус-группой нельзя назвать любую группу людей, которые собрались поговорить о чем-либо. Это особый тип группы с точки зрения цели и методики ее проведения, количества и состава участников.

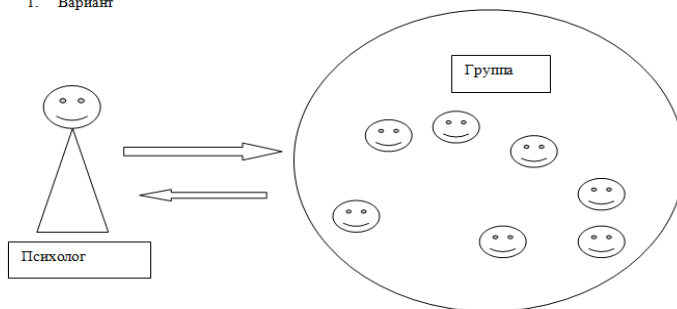
Цель проведения занятий заключается в том, чтобы выслушать участников группы с целью снять с них психологические зажимы, вызванные нереализованной потребностью высказаться о наиболее проблемной проблеме, собрать информацию, в том числе о потенциальных ресурсах каждого участника группы и коррекции препятствующих этому взглядов. При этом косвенно внушается каждому из участников группы, что он не одинок в своей проблеме и отношении к ней. Иными словами, работа с фокус группой – это тщательно спланированная целенаправленная акция, предусматривающая цикл последовательных дискуссий. Количество участников в фокус-группе в среднем насчитывает, как правило, незначительное количество активных участников, готовых выразить мысли, стремления и надежды большей части присутствующей молчаливой массы. Внимание, с которым это большинство выслушивает вопросы или выступления этих лиц, позволяет дать оценку актуальности озвученной проблемы, а также определить будущее ядро группы. Последующее более внимательное знакомство с этими людьми позволяет оценить, насколько они адекватны и самостоятельны, не является ли озвучивание ими актуальных проблем лишь влиянием более авторитетных и влиятельных осужденных, предпочитающих действовать более осмотрительно. В последнем случае существует возможность воздействовать на них и пользоваться их влиянием опосредованно, через «проводника».

Режим групповой работы может затруднить проведение индивидуальной психодиагностики и психокоррекции. Однако, с другой стороны, он представляет более оптимальную возможность в короткие сроки охватить максимальное число осужденных, связанных одной проблемой (с помощью наблюдения за поведением и степенью участия в работе группы, использования письменных опросников, в том числе анонимных, по наиболее актуальным для участников группы вопросам и проблем, с последующей организацией группового интервью и т.д.).

Часто сложно определить, какие члены психокоррекционной группы получают реальную пользу от работы в ней, а кто будет «вытягивать» из нее всю энергию, увести ее деятельность в сторону демагогии и формализма, создавать внутри неблагоприятную атмосферу. К последним относятся индивиды, стремящиеся полностью сосредоточить все внимание на себя или враждебно относящиеся ко всему окружающему. К ним можно отнести личности, чрезмерно центрированные на себя, которые надеются найти в членах группы благодарную аудиторию, либо склонные воспринимать все, что исходит не от них крайне негативно. С этой категорией осужденных предпочтительней индивидуальная работа.

Вторым шагом, как правило, на основе «фокус-группы» организуется «группа взаимоподдержки» [8, 11]. Такая группа может подчеркивать в различной степени свою автономию и делать акцент на внутригрупповых ресурсах, а психолога рассматривать в качестве «стороннего наблюдателя», посредника для решения некоторых вопросов с администрацией, третейского судьи при разногласиях. И наоборот, строить отношения со специалистом как с единственным носителем профессиональных знаний, способным оказать действенную психологическую (индивидуальную и групповую) психологическую помощь в сложных личностных ситуациях всем членам группы (см. рис. 1). В любом случае, активность подобной самоорганизации позитивной направленности следует поддерживать, так как она сможет решать многие вопросы психологической поддержки не только для участников группы, и оказывать благоприятное воздействие своим примером на других осужденных, особенно вновь прибывших в исправительное учреждение, предупреждая у них острые психологические реакции и нервные срывы.

1. Вариант



2. Вариант

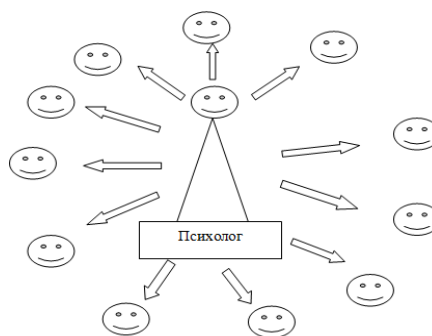


Рисунок 1. Возможные варианты структур «групп взаимоподдержки» осужденных

Между «группами взаимоподдержки» и собственно психокоррекционными группами, несмотря на некоторые общие черты (оба типа групп делают акцент на обмене переживаниями и выражении эмоций, культивируется поддержка, подчеркивается ценность установления связей и отмечается стремление к изменению поведения), имеются существенные различия:

- группу взаимоподдержки обычно «ведет» человек, страдающий от тех проблем («равный»), что и члены группы, а психолог генерирует идею создания такой группы и на первых порах оказывает профессиональную помощь при ее организации. В последующем он выполняет скорее роль наблюдателя, координатора деятельности и профессионального специалиста (см. вариант 1 рис. 1);

- возможности группы взаимопомощи недостаточны для решения более глобальных задач, таких как укрепление психологического здоровья в целом, углубление самопонимания или улучшения межличностного взаимодействия.

Поэтому психологу в процессе групповой психокоррекционной работы приходится постоянно вносить необходимые коррективы в соотношения деятельности «психокоррекционных групп» и «групп взаимоподдержки», руководствуясь лишь собственной интуицией, здравым смыслом и учетом внешних факторов.

В работе указанных групп нередко отмечаются сложности уже на самом раннем этапе их существования. Чаще эти проблемы возникают, когда группа создается лишь одним «волевым усилием» психолога без предварительной подготовки и тщательной проработки стоящих задач, целей и инструмента для их реализации, а также недостаточно учтены ожидания членов группы. Многих потенциальных препятствий можно избежать, если тщательно спланировать работу и подготовиться к ней. Несмотря на то, что предварительная подготовка требует много времени, она полностью компенсируется достижением полученного результата.

Выводы. Проведенное исследование особенностей организации групповой психокоррекционной работы с осужденными показывает, что наиболее частыми проблемами, которые приходится решать психологу, являются: тревога отдельных членов группы, конфликты и борьба за контроль, вызов психологу как личности и как профессионалу, сопровождение как следствие защиты типичного подхода к жизни, «трудные» члены группы.

Следует осознать, что это естественные трудности, которые неизбежны и которые следует понимать. В работе с «трудными» членами группы акцент должен делаться на реальном поведении, а не соответствующих ему ярлыках. Важно понять, что лежит в основе такого поведения. Осужденные «сложны», в первую очередь крахом своих жизненных перспектив и надежд, социальной изоляцией в обществе, в которое они надеются еще вернуться, отягощенностью в своем большинстве, наркотической зависимостью, социальной дезадаптацией, «ярлыками»: «судимый», «неисправимый» и т.п. препятствующим как ресоциализации и восстановлению социально-значимых связей, так и трудоустройству после отбытия наказания, а также набором различных механизмов психологических защит, с одной стороны, облегчающих душевное состояние, с другой – препятствующей проявлению активности в деле собственной ресоциализации и реадaptации.

Таким образом, представленные материалы позволяют ознакомиться с практическими психологами, уже имеющими опыт психокоррекционной работы, с особенностями проведения ее с осужденными, учитывая проблемы, связанные с их отношением к психологическому сопровождению и психологические механизмы, лежащие в основе причин отказов от него.

Кроме того, мы надеемся, что рекомендации будут полезными и для проведения профилактической работы с мотивированными к ней осужденными, в целях дальнейшего укрепления приверженности к проводимой психокоррекции и формирования более адекватного мироощущения и осознания собственного места в жизни.

Литература:

1. Императивный подход в психокоррекционной работе с лицами, отбывающими наказание за тяжкие и особо тяжкие преступления террористической и экстремистской направленности против общественной безопасности, основ конституционного строя и безопасности государства: Экспертные оценки, выводы и заключения / П.Н. Казберов, А.В. Новиков, В.В. Новиков [и др.]. – М.: Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации, 2017. – 136 с.
2. Казберов, П.Н. Алгоритм индивидуальной психологической работы с осужденными, отбывающими наказание за экстремистские и террористические преступления / П.Н. Казберов // Юридическая психология. – 2022. – № 3. – С. 35-40. – DOI 10.18572/2071-1204-2022-3-35-40.
3. Казберов, П.Н. Организационные основы реализации воспитательной, социальной и психологической работы по профилактике наркотической и алкогольной зависимости среди спецконтингента в пенитенциарной системе / П.Н. Казберов // Наркоконтроль. 2022. № 3. С. 16-19. DOI 10.18572/2072-4160-2022-3-16-19.
4. Кори, Д. Теория и практика группового консультирования / Д. Кори // пер. с англ. Е. Рачковой. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 640 с.
5. Кулакова, С.В. Предубеждения сотрудников уголовно-исполнительной системы в отношении психологической деятельности / С.В. Кулакова, Ю.Е. Суслов, А.В. Новиков // Вопросы российского и международного права. – 2018. – Т. 8. – № 7 А. – С. 166-173
6. Мокрецов, А.И. Личность осужденного: социальная и психологическая работа с различными категориями лиц, отбывающих наказание: Учебно-методическое пособие / А.И. Мокрецов. – М.: 2006. – 220 с.
7. Практическое пособие (для пенитенциарных систем независимых государств). Всемирная организация здравоохранения. Пер. с англ. осуществлен Международным комитетом Красного Креста. – 2001. – 144 с.
8. Психологическая коррекция осужденных группы риска с использованием методов когнитивно-поведенческой терапии (криминологический и психотерапевтический аспекты): Учебно-методическое пособие. – М.: НИИ ФСИН России, 2009. – 56 с.
9. Справочник практического психолога: Психотерапия / сост. С.Л. Соловьева. – М.: АСТ; СПб.; Сова, 2005. – 575 с.
10. Таланов, В.Л. Справочник практического психолога / В.Л. Таланов, И.Г. Малкина-Пых. – СПб.: Сова; М.: ЭКСМО, 2003. – 528 с.
11. Чурилова, И.А. Психологические особенности проведения тренинга коррекции личности и конструктивного отношения к наказанию несовершеннолетних правонарушителей, осужденных к лишению свободы / И.А. Чурилова, К.Ф. Фадеева, С.В. Кулакова // Межличностный контакт: теория, методология и практика внедрения в правоохранительной сфере: сборник научных трудов / под. науч. ред. Е.А. Петровой; сост. Э.Х. Галиева. – М.: Издательство РГСУ, 2015. – С. 319-325
12. Merton, R.K. The focused interview. Glencoe, IL: Free Press 1956 / R.K. Merton, M. Fiske, P.L. Kendall // перевод с английского к.э.н. Т.Н. Федоровской под редакцией к.э.н. С.А. Белановского. – М. – 1991. – [http://www.sbelan.ru/Fokusirovannoe-iterview-\(Merton-Fiske-Kendall\).htm](http://www.sbelan.ru/Fokusirovannoe-iterview-(Merton-Fiske-Kendall).htm) (дата обращения. 20.11.2022).

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Калашникова Ольга Владиславовна
 Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
 Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
 «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности студентов в высшем образовании. В работе актуализируются проблемы профессионального становления личности специалиста. Акцент делается на реализацию проектной деятельности как основы учебно-профессиональной подготовки студентов высшей школы. Анализируются различные подходы к пониманию психолого-педагогического сопровождения в профессиональном образовании: как профессиональной деятельности, комплекса действий, взаимодействия, технологии, процессуальных и результативных элементов. Подчеркивается комплексный характер рассматриваемой проблематики. Предлагается анализ различных моделей психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности студентов. Представлены результаты исследовательской деятельности среди профессорско-преподавательского состава и студентов филиала РГППУ в г. Нижнем Тагиле. Полученные исследовательские данные позволяют проанализировать сложности и ограничения, возникающие в процессе реализации психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности студентов. Сформулированные в ходе исследования выводы позволяют выделить ряд условий, способных повысить эффективность рассматриваемого профессионального действия в образовательной организации. Анализ исследовательского материала позволяет сделать вывод о необходимости осуществления комплексного психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности студентов в образовательной организации.

Ключевые слова: учебно-профессиональная деятельность, проектная деятельность, психолого-педагогическое сопровождение, модели психолого-педагогического сопровождения, этапы психолого-педагогического сопровождения, формы психолого-педагогического сопровождения.

Annotation. This study is devoted to studying the problem of psychological and pedagogical support of students' project activities in higher education. The work actualizes the problems of professional development of the personality of a specialist. The emphasis is on the implementation of project activities as the basis of educational and professional training of students of higher education. Various approaches to understanding psychological and pedagogical support in vocational education are analyzed: as a professional activity, a set of actions, interaction, technology, procedural and resultant elements. The complex nature of the problems under consideration is emphasized. An analysis of various models of psychological and pedagogical support of students' project activities is proposed. The results of research activities among the faculty and students of the RSPPU branch in Nizhny Tagil are presented, allowing to analyze the difficulties and limitations that arise in the process of implementing the psychological and pedagogical support of students' project activities. The conclusions formulated in the course of the study make it possible to identify a number of conditions that can increase the effectiveness of the considered professional action in an educational organization. Analysis of the research material allows us to conclude that it is necessary to provide comprehensive psychological and pedagogical support for students' project activities in an educational organization.

Key words: educational and professional activities, project activities, psychological and pedagogical support, models of psychological and pedagogical support, stages of psychological and pedagogical support, forms of psychological and pedagogical support.

Введение. Проектная деятельность становится одной из основных технологий современного образовательного процесса. Ее основы начинают закладываться еще на начальном этапе развития и воспитания ребенка. В условиях школьного образования данная технология планомерно развивается и начинает иметь практико-ориентированный характер, результаты индивидуальной проектной деятельности выпускники образовательных организаций демонстрируют как сформированные компетентности на этапе выпускных испытаний. Все это позволяет сделать вывод о том, что студенты, приходящие в высшую школу имеют навыки формулировки и представления проектной деятельности. Вместе с тем, опыт практической подготовки, особенно на первых курсах обучения в вузе, показывает, что достаточно большой процент студентов не в полном объеме понимает составляющую сути понятия «проект, проектная деятельность»; не осознает его прагматическую направленность на результат, получающийся в ходе практического или теоретического решения значимой проблемы. Еще большие сложности возникают при необходимости осмысления и применения результатов в практической проектной деятельности [1].

Сложности, возникающие при формулировке, разработке и реализации проектов различной направленности, которые органично вписались в современную подготовку студента вуза, свидетельствуют о необходимости психолого-педагогического сопровождения данной деятельности.

Разработка и реализация проблемы психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности студентов в высшей школе становится инновационным направлением развития системы профессионального образования. Стратегии проектирования и конструирования, пришедшие на смену ретрансляции знаний, позволяют в полном объеме реализовать компетентностный подход и создают условия для реализации развивающего потенциала образования через формирование универсальных, общекультурных и профессиональных компетенций, основой которых, становится психологическая составляющая фундаментального ядра образования.

Изложение основного материала статьи. Реализация Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования создает необходимость осуществления психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности студентов. Рассмотрение этой проблемы представлено в работах Л.В. Байбородова, М.И. Рожкова, Т.М. Александрова, Г.В. Куприянова и др.

Психолого-педагогическое сопровождение возможно рассматривать, как некоторый вариант поддержки, помощи (Газман О.С.). Это деятельность, которая обеспечивает помощь при разрушении «зоны учебного комфорта» и позволяет осуществить помощь в реализации самостоятельной деятельности (Овчарова Р.В.).

Психолого-педагогическое сопровождение проектной деятельности студентов, возможно рассматривать как целостный процесс, включающий в себя операциональное поле развития студента, в котором условиями становится использование заинтересованного наблюдения со стороны педагога, осуществление элементов индивидуального консультирования,

личностного участия и поощрения максимальной самостоятельности студента в реализации проектной деятельности при минимальной явно выраженной поддержке педагога (Сластенин В.А.).

Также психолого-педагогическое сопровождение проектной деятельности студентов может рассматриваться как сотрудничество-взаимодействие при возникновении ситуации необходимости объективной помощи со стороны педагога (Кучерова О.Е.). Данный вариант создает условия для перехода от субъективной позиции студента в процессе реализации проектной деятельности в полисубъектные, диалогические отношения [2].

Еще одним из вариантов, рассмотрения проблемы психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности в вузе может стать его понимание, как создание эффективных условий для реализации профессионально-ориентированной деятельности студента со стороны профессорско-преподавательского состава (Битянова М.Р.).

Анализ разнообразных концепций позволяет сделать вывод о том, что сущность психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности студентов в профессиональном образовании должно быть ориентировано на получение реального проектного продукта, который становится условием формирования компетенций и развитием личностных достижений. Это комплекс целенаправленных педагогических действий, помогающих студенту подготовиться к социально-проектной деятельности, осуществлять множественные выборы на разных этапах деятельности и успешно довести выбранный вид деятельности до результата в условиях оптимального взаимодействия с педагогом [3]. Следовательно, психолого-педагогическое сопровождение проектной деятельности, возможно, может быть, представлен, как:

- профессиональная деятельность педагога и студента;
- процесс, состоящий из комплекса психолого-педагогических действий;
- как взаимодействие педагог-студент;
- как технология, состоящая из последовательно представленных этапов деятельности педагогов и студентов;
- как система взаимообусловленных целевых, содержательных, процессуальных и результативных элементов.

Основными функциями в высшем образовании в рамках психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности становятся:

– развивающая, способствующая раскрытию потенциальных возможностей студента и проявлению его индивидуальности; реализующаяся через ситуацию выбора проблематики проектной деятельности, его вариантов представленности;

– инструментальная, направленная на выявление проблем и затруднений; подборе наиболее эффективных средств реализации проекта; осуществление прогностических изменений [5].

Проведенный анализ работ по организации психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности позволяют выделить в этапы реализации, включающие в себя осуществление диагностики, направленной на оценку индивидуально-типологических особенностей и склонностей студента, выходящего на проектную деятельность; этап проектирования условий, включающий в себя развитие универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, а также этап консультационной деятельности, который имеет интегрированный характер и может быть представлен на выше определенных этапах сопровождения [1].

Современная психолого-педагогическая литература предлагает разнообразие моделей практической реализации психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности. К ним может быть отнесена педагогическая, социальная, психологическая или психотерапевтическая, диагностическая, медицинская, познавательная, прагматическая, инструментальная модели. Несмотря на данное многообразие, каждая из них направлена на оказание помощи и поддержки всех субъектов образовательного процесса с учетом степени их включенности и специфики проектной проблематики [4].

Осуществление системной работы по психолого-педагогическому сопровождению проектной деятельности у студентов вуза осуществлялось на базе филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета в г. Нижнем Тагиле. В экспериментальной деятельности приняли участие 40 студентов социально-гуманитарного факультета. Направление их подготовки изначально подразумевает необходимость выполнения большого количества проектных действий, чаще всего социальной направленности.

На диагностическом этапе был осуществлен анализ актуальных проблем, требующих проектного рассмотрения; выявлены потенциальные субъекты проектной деятельности; осуществлена оценка потенциальных возможностей профессорско-преподавательского состава к осуществлению сопровождения студентов; выполнена персонализированная оценка потенциальных способностей студентов к осуществлению проектной деятельности.

С целью выделения организаций, на базе которых возможно осуществление проектной деятельности, были изучены их нормативно-правовые документы, представленные на сайтах; осуществлены беседы с руководителями структурных подразделений для выявления трудностей и характерных проблем, требующих устранения; проведены экспертизы перечня актуальных задач, трудностей и дефицитов при их выполнении.

Данный этап позволил выделить достаточное количество организаций, прежде всего, социальных, которые стали базой для осуществления проектной деятельности студентов.

Необходимо отметить, что далеко не каждый педагог способен к осуществлению сопровождения проектной деятельности студента. Анкетирование и психологическое тестирование преподавателей позволило выявить ряд ограничений, создающих «проблемную зону» в данном направлении деятельности.

Так, 89% опрошенных из числа профессорско-преподавательского состава, считают, что данный вид профессиональной деятельности достаточно сложным, затратным в психологическом плане, не дающим право на «ошибку».

76% респондентов утверждают, что данный вид деятельности не представлен в учебных поручениях, увеличивает и так достаточно большую учебно-воспитательную нагрузку, недостаточно стимулируется, следовательно, он уменьшает время отдыха и создает проблемы для восстановления после работы.

67% респондентов утверждают, что данный вид профессиональной деятельности недооценивается руководством и коллегами, поэтому не позволяет в полном объеме реализовать свой преподавательский потенциал, так как главным становится представленная работа студента.

Вместе с тем, 91% процент опрошенных профессорско-преподавательского состава считают, что проектная деятельность является обязательным условием эффективной реализации профессиональной подготовки студентов и то, что самостоятельное ее овладение вызывает увеличение время ее реализации, а качественная составляющая имеет свои специфические особенности.

Проведение исследования среди студентов 2-4 курсов при помощи анкетирования и психологических методов, направленных на оценку мотивации выполнения проектной деятельности позволили сделать вывод о том, что основными психологическими ограничениями качественного выполнения проектной деятельности становятся следующие факторы:

- не достаточно высокий познавательно-мотивационный уровень для выполнения проектной деятельности (72%);
- слабая готовность к самостоятельной творческой деятельности (68%);

- наличие большого количества негативных устоявшихся стереотипов в отношении проектной деятельности (62%);
- слабая помощь со стороны педагогов в ходе выполнения проектной деятельности и их повышенная эмоциональность в ходе проведения консультационной поддержки (58%);
- не готовность взять на себя ответственность за результаты проектной деятельности (54%);
- эмоционально-тревожное состояние в ходе выполнения проектных заданий (44%);
- ригидность мышления, установки на стандартное рассмотрение проектных заданий (32%);
- отсутствие понимания целесообразности выполнения проектных действий (32%).

Подводя итог исследовательским действиям необходимо отметить, что, что большая часть студентов 2-4 курсов не в полном объеме владеет навыками самостоятельной и творческой деятельности, которые необходимы в разработке и реализации проектов, все это определяет необходимость и целесообразность психолого-педагогического сопровождения этой деятельности.

Полученные исследовательские данные помогли выявить условия, которые повышают эффективность психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности в высшем образовании.

Выводы. Эффективность психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности в вузе станет более продуктивной в том случае, если на первом ее этапе четко будет определена целевая аудитория, как со стороны исполнителя проекта, так и со стороны его получателя. Наиболее оптимальным вариантом в данном случае становится наличие запроса или анализа его определяющего.

Необходимо осознавать уровень выполнения проектной деятельности (индивидуальный, групповой, коллективный, организационный), так как определит характер и глубину рассматриваемой проблематики проекта.

Определение того, будет ли проект краткосрочным или пролонгированным.

При определении проблематике проекта необходимо учитывать индивидуальные способности, склонности и интересы тех студентов, которые станут разработчиками и реализаторами проекта.

Совместная со всеми субъектами образовательного процесса формулировка целей проекта и конкретизация ее в задачах.

Со стороны профессорско-преподавательского состава необходимо четко понять, какие формы сопровождения в рамках реализации конкретного проекта будут наиболее востребованными: поддержка, коррекция и т.п.

Реализация данных условий позволила достичь существенных результатов в данном направлении деятельности. Так студенты экспериментальных групп стали победителями и лауреатами городских, региональных и всероссийских конкурсов проектов. В том числе, «Твой выбор» и «Лучший студент года», организатором которых является Всероссийский проект «Моя страна – моя Россия».

Итогами психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности студентов следует считать не столько предметные результаты, сколько их интеллектуальное, личностное развитие, рост их компетентности в выбранной для исследования или проекта сфере, формирование умения сотрудничать в коллективе и самостоятельно работать, уяснение сущности творческой исследовательской и проектной работы, которая рассматривается как показатель успешности исследовательской деятельности.

Система психолого-педагогического сопровождения проектной деятельности является необходимым компонентом образования, реализующим социально-психологическое проектирование, экспертизу и мониторинг условий для личностного, интеллектуального и социального развития студентов.

Литература:

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2019. – 384 с.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. 2-е изд., перераб., доп. – Москва: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2021. – 336 с.
3. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2004. – 176 с.
4. Коротаяева, Е.В. Психологические основы педагогического взаимодействия / Е.В. Коротаяева. – М.: Профит Стайл, 2017. – 224 с.
5. Павличенко, Е. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса / Е. Павличенко // Воспитание школьников. – 2011. – № 1. – С. 33-41

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Калинкина Евгения Михайловна
 Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда);
кандидат психологических наук, доцент Носова Наталья Валентиновна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);
кандидат психологических наук Яблокова Аида Вячеславовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье описаны результаты формирующего эксперимента, направленного на развитие коммуникативной компетенции у лингвистически одаренных старших школьников. Рассмотрено понятие лингвистической одаренности как разновидности специальной одаренности в современной психологической науке и коммуникативной компетенции как компонента лингвистической одаренности. В ходе исследования было выяснено, что коммуникативная компетенция на иностранном языке сформирована в недостаточной мере. В исследовании доказано, что предложенная психолого-педагогическая программа занятий по формированию коммуникативной компетенции как элемента лингвистической одаренности у старших школьников является эффективным средством формирования коммуникативной компетенции как элемента лингвистической одаренности у испытуемых. На основе данных, полученных в исследовании, разработаны рекомендации для учителей английского языка, работающих в старшей школе.

Ключевые слова: лингвистическая одаренность, коммуникативная компетенция, старше школьники.

Annotation. The article describes the results of a formative experiment aimed at developing communicative competence in linguistically gifted high school students. The concept of linguistic giftedness as a kind of special giftedness in modern psychological science and communicative competence as a component of linguistic giftedness is considered. During the study, it was found that the communicative competence in a foreign language is formed insufficiently. The study proved that the proposed psychological and pedagogical program of classes on the formation of communicative competence as an element of linguistic giftedness in older students is an effective means of developing communicative competence as an element of linguistic giftedness in the subjects. Based on the data obtained in the study, recommendations were developed for English teachers working in high school.

Key words: linguistic talent, communicative competence, high school students.

Введение. Образование в современном мире постоянно преобразуется, стремится к совершенствованию технологий и методов обучения. В связи с этим фактом к учителю и ученику предъявляются новые требования. Особое внимание система образования уделяет в том числе и работе с одаренными детьми. Многие школы реализуют специальные программы и методики, которые позволяют развить не только общую одаренность учащихся, но и отдельные ее виды, например, лингвистическую одаренность.

Анализ научной литературы показывает, что проблема лингвистической одаренности в трудах современных ученых раскрыта не в полном объеме. Несмотря на то, что исследователи активно занимаются этим вопросом (Э.Г. Азимов, М.Ю. Агалакова, Н.Г. Воронова, Г.Н. Чиршева, А.О. Лучинина, О.Н. Игна, А.Н. Шукин и др.), они все же не пришли к единому мнению по поводу определения «лингвистической одаренности» и ее компонентов [2].

Таким образом, на данный момент не существует единого подхода как к определению «одаренности», так и к «лингвистической одаренности», вследствие чего не существует и общей методической базы для работы с одаренными детьми. Однако практическая педагогическая деятельность испытывает острую потребность в создании системы сопровождения образовательного процесса лингвистически одаренного ребенка.

Согласно взглядам современных исследователей, одним из важнейших компонентов лингвистической одаренности является коммуникативная компетенция. Именно она позволяет изучающему язык понимать и воспроизводить информацию на иностранном языке. Также коммуникативная компетенция отвечает за умение общаться на иностранном языке в различных ситуациях, с учетом разнообразных ролевых позиций. Таким образом, целью исследования мы поставили теоретически и практически обосновать условия формирования коммуникативной компетенции как элемента лингвистической одаренности у старшеклассников при обучении иностранному языку [5].

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что специально разработанная психолого-педагогическая программа является эффективным условием формирования коммуникативной компетенции у лингвистически одаренных старшеклассников.

Изложение основного материала статьи. Лингвистическая одаренность учащихся – это «повышенный уровень способностей к ускоренным процессам мышления на чужом языке, к активной познавательной деятельности в области теории и истории языка, к креативности в выборе способов общения на иностранном языке, к устойчивой мотивации в изучении языка» [3].

Коммуникативная компетенция является одним из компонентов лингвистической одаренности и заключается, согласно Н.В. Щегловой, в системе знаний и умений, которые требуются человеку ведения диалога с носителем другого языка в соответствии с ситуацией, целью и сферой общения. Для осуществления этой деятельности необходимо иметь знания основных понятий лингвистики (стилей, типов, способов связи предложений в тексте и пр.), умений и навыков анализа текста и сами коммуникативные умения, которые помогают человеку понять ситуацию общения и быстро подобрать необходимый сценарий для эффективного продолжения диалога или монолога [4].

Не существует единого мнения ученых на счет составляющих коммуникативного компонента иноязычного общения, так как процесс общения является сложным и многоплановым. Однако, большинство исследователей говорят о том, что коммуникативный компонент включает в себя следующие элементы:

1. Языковой (лингвистический) компонент – способность говорящего воспроизводить фразы и предложения на иностранном языке с учетом особенностей языковой системы с точки зрения фонетики, лексики, словообразования, морфологии, а так же стилистики.

2. Социокультурный компонент иноязычной коммуникативной компетенции подразумевает знание социокультурного контекста, в котором используется язык, и его влияния на выбор языковых форм, используемых непосредственно в общении.

3. Рефлексивный компонент подразумевает набор определенных учебных умений и навыков [1].

4. Социальный компонент иноязычной коммуникативной компетенции – способность и готовность к общению, желание и умение вступать в контакт с другими людьми. Здесь имеется ввиду умение человека адекватно реагировать на различные ситуации, проявляя эмпатию, эмоционально отзываясь, причем как на положительные, так и на отрицательные высказывания партнера по общению.

Таким образом, целью исследования явилось теоретическое и практическое обоснование условий формирования коммуникативной компетенции как элемента лингвистической одаренности у старшеклассников при обучении иностранному языку.

Исследование было проведено на базе центра выявления, поддержки и развития способностей и талантов детей и молодежи Вологодской области «Импульс». В выборку вошли учащиеся 9-х – 11-х классов в количестве 22 человек. Это дети, проявившие высокие достижения в сфере изучения иностранных языков. Возраст учащихся составил 15-17 лет. Исследование проводилось в 2021-2022 учебном году.

Исследование проводилось в несколько этапов. На этапе констатирующего эксперимента изучался уровень сформированности коммуникативной компетенции у лингвистически одаренных старшеклассников. На формирующем этапе был разработан и проведен комплекс развивающих занятий, направленный на формирование коммуникативной компетенции. Контрольный этап заключался в проведении сравнительного анализа результатов диагностики на констатирующем и формирующем этапе эксперимента в контрольной и экспериментальной группах.

Используемые методики: тест «Коммуникативные умения» (Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха), метод экспертной оценки.

Экспертная оценка позволила измерить уровень сформированности коммуникативной компетенции с точки зрения владения иностранным языком. Экспертами выступили педагоги, обучающие испытуемых иностранному языку в школах. В лист оценивания, предлагаемый экспертам для заполнения, мы включили 10 пунктов:

- 1) Быстро ориентируется в ситуации иноязычного общения, легко поддерживает тему разговора.
- 2) Стремится понять партнера в ситуации общения, задает вопросы, уточняет информацию.

3) При выполнении заданий, включающих диалогическое высказывание, ориентируется в разговоре не только на само задание, но и на партнера. Внимательно слушает, помогает в случае возникновения затруднительной для партнера ситуации.

- 4) Демонстрирует уверенность в себе при общении с другими людьми на иностранном языке.
- 5) Проявляет инициативу в ситуации общения на иностранном языке.
- 6) Не испытывает дискомфорт в ситуации общения на иностранном языке.
- 7) Демонстрирует умение эффективно общаться в разных статусно-ролевых позициях.
- 8) Владеет грамматическими структурами в необходимом объеме для иноязычного общения.
- 9) Владеет лексикой в необходимом объеме для иноязычного общения.
- 10) Демонстрирует знание культуры англоговорящих стран.

Рассмотрим особенности развивающей программы, реализуемой на базе центра выявления, поддержки и развития способностей и талантов детей и молодежи Вологодской области «Импульс». Данная организация проводит тематические смены по различным предметам. Все школьники, приехавшие на языковую смену, могут считаться лингвистически одаренными, так как имеют высокие результаты по английскому языку, а также являются участниками различных олимпиад по предмету.

Длительность смены – 2 недели, количество участников смены – 22 человека, дети в возрасте 15-17 лет (9-11 классы). Ученики были разделены на 2 части по 10 и 12 человек для удобства проведения парной работы. В первой группе занятия велись по специально разработанной развивающей программе «Формирование коммуникативной компетенции у лингвистически одаренных старших школьников». Во второй группе данная программа не использовалась.

Актуальность программы заключается в том, что школьная программа не дает возможности развить коммуникативную компетенцию лингвистически одаренных школьников в полной мере. Как следствие у таких подростков возникают проблемы при выполнении заданий, связанных с устной речью, диалогическими высказываниями, общением на иностранном языке. Тем не менее, задания на «говорение» являются неотъемлемой частью олимпиад по английскому языку. Так как основным направлением работы образовательного центра «Импульс» является подготовка к выполнению олимпиадных заданий, крайне важным является развитие коммуникативной компетенции у лингвистически одаренных детей.

Целью программы является формирование коммуникативной компетенции лингвистически одаренных детей путем проведения нестандартных занятий по английскому языку.

Задачи программы:

- создание системы нестандартных занятий, направленных на развитие коммуникативной компетенции школьников;
- создание психологически благоприятной атмосферы;
- формирование языкового компонента коммуникативной компетенции;
- формирование социокультурного компонента коммуникативной компетенции;
- формирование рефлексивного компонента коммуникативной компетенции;
- формирование социального компонента коммуникативной компетенции.

При реализации программы активно использовалась индивидуальная, парная и групповая работа. Применялись следующие методы: дискуссия; монологическое высказывание; игры, направленные на развитие коммуникативной компетенции; просмотр видео материала с выполнением заданий; озвучка мультфильма; упражнения на развитие памяти и творческого мышления; элементы психологических тренингов.

Содержание занятий направлено на формирование коммуникативной компетенции как элемента лингвистической одаренности старших школьников. Программа позволяет расширить словарный запас по английскому языку, усовершенствовать грамматические навыки, расширить страноведческие знания. Также данная программа работает на формирование коммуникативной компетентности учащихся, способствует совершенствованию навыка общения в разных коммуникативных ситуациях, с точки зрения различных социальных ролей.

Перед проведением обследования нами был оценен уровень эквивалентности экспериментальной и контрольной групп по критерию Манна Уитни (Таблица 1).

Таблица 1

Эмпирические значения U-критерия Манна Уитни в экспериментальной и контрольной группах

Исследуемые характеристики	Uэмп	Уровень значимости
Зависимая позиция в общении	-,364	,716
Компетентная позиция в общении	-1,091	,275
Агрессивная позиция в общении	-,700	,484
Зависимый стиль общения	-,397	,691
Компетентный стиль общения	-,992	,321
Агрессивный стиль общения	-,732	,464
Зависимость коммуникативных умений	-,331	,741
Компетентность коммуникативных умений	-1,091	,275
Агрессивность коммуникативных умений	-,968	,333
Экспертная оценка	-,496	,620

По полученным данным можно говорить о том, что экспериментальная и контрольная группы являются эквивалентными по всем показателям.

После формирующей части эксперимента на контрольном этапе нами была проведена повторная диагностика в экспериментальной и контрольной группах для того, чтобы оценить эффективность разработанной психолого-педагогической программы.

Тест «Коммуникативные умения» (Л. Михельсон, перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха) позволяет проанализировать позицию в общении, стили общения и блоки коммуникативных умений с точки зрения зависимости, компетентности и агрессивности.

Анализ полученных данных свидетельствует, что количество учеников с зависимой позицией в общении снизилось. В это же время показатель компетентной позиции увеличился. У учеников наблюдается положительная динамика при овладении навыком общения. Испытуемые стремятся взаимодействовать друг с другом эффективно. Ученики начинают

проявлять уверенность в себе, отстаивают свою позицию. При этом показатель шкалы агрессивной позиции в общении практически не изменился.

По результатам обследования контрольной группы было выявлено, что изменения во всех показателях не достигают уровня значимости, их можно считать незначительными.

В экспериментальной группе снизился показатель зависимого стиля общения, при этом возрос показатель компетентного стиля общения. Данные изменения говорят о том, что в ситуациях, требующих реакцию на положительные и отрицательные высказывания партнёра, на обращение с просьбой, в ситуациях беседы, а также ситуациях, требующих проявление эмпатии, возрос уровень компетентности. Показатель агрессивного стиля в общении претерпел незначительные изменения.

Согласно данным экспертной оценки произошел значимый сдвиг по всем оцениваемым показателям. Наиболее высокий рост наблюдается по пункту 10 – демонстрация уровня культуры англоговорящих стран. Также возросли показатели по пунктам 5 – проявление инициативы в ситуации общения на иностранном языке; 8 – владение грамматическими структурами в необходимом объеме для иноязычного общения; 9 – владение лексикой в необходимом объеме для иноязычного общения. Наименьший рост можно наблюдать в результатах по 2 пункту – стремление понять партнера в ситуации общения, задавать вопросы, уточнять информацию.

Показатели в контрольной группе изменились на статистически незначимом уровне за исключением пункта №7 – демонстрация умения эффективно общаться в разных статусно-ролевых позициях.

В таблице 2 отражены результаты диагностики лингвистической компетенции до и после проведения программы занятий.

Таблица 2

Эмпирические значения Т-критерия Вилкоксона в экспериментальной группе

Исследуемые характеристики	Тэмп	Уровень значимости
Зависимая позиция в общении	-2,536*	,011
Компетентная позиция в общении	-2,494*	,013
Агрессивная позиция в общении	-,214	,831
Зависимый стиль общения	-2,820**	,005
Компетентный стиль общения	-2,494*	,013
Агрессивный стиль общения	-,359	,720
Зависимость коммуникативных умений	-2,677**	,007
Компетентность коммуникативных умений	-2,254*	,024
Агрессивность коммуникативных умений	-,302	,763
Экспертная оценка	-2,820**	,005

Значимых сдвигов не выявлено по характеристикам: агрессивная позиция в общении, агрессивный стиль общения, агрессивность коммуникативных умений. Это объясняется тем, что результаты предварительного обследования выявили малое количество учеников с высокими показателями по данным шкалам.

По завершению формирующего эксперимента с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни мы сравнили показатели в контрольной и экспериментальной группах для того, чтобы оценить эффективность осуществления развивающей программы «Формирование коммуникативной компетенции у лингвистически одаренных старших школьников».

Таблица 3

Эмпирические значения U-критерия Манна-Уитни в экспериментальной и контрольной группах после экспериментального воздействия

Исследуемые характеристики	Uэмп	Уровень значимости
Зависимая позиция в общении	-1,226	,220
Компетентная позиция в общении	-2,282*	,022
Агрессивная позиция в общении	-,333	,739
Зависимый стиль общения	-1,259	,208
Компетентный стиль общения	-2,381*	,017
Агрессивный стиль общения	-,366	,715
Зависимость коммуникативных умений	-1,061	,289
Компетентность коммуникативных умений	-1,984*	,047
Агрессивность коммуникативных умений	-,365	,715
Экспертная оценка	-,331	,741

U-критерий Манна-Уитни показал, что между экспериментальной и контрольной группами выявлены статистически значимые различия по следующим характеристикам: компетентная позиция в общении, компетентный стиль общения, компетентность коммуникативных умений.

По остальным характеристикам значимых различий не выделено, это может говорить о том, что участники языковой смены в образовательном центре «Импульс» посещали различные занятия по английскому языку, которые могли повлиять на изменения в оставшихся характеристиках, в особенности на характеристику «Экспертная оценка». Она включает в себя оценку деятельности ребенка педагогами не только с точки зрения коммуникативных умений, но так же с точки зрения использования языковых средств, грамматических структур.

Анализ данных диагностики, полученных в эксперименте, позволят сделать вывод о том, что специально разработанная психолого-педагогическая программа является эффективным условием формирования коммуникативной компетенции у лингвистически одаренных старших школьников.

Следовательно, успешное формирование коммуникативной компетенции как элемента лингвистической одаренности старших школьников возможно при использовании специального комплекса занятий, направленных на ее развитие.

Выводы. В рамках исследования нами была разработана программа упражнений для развития коммуникативной компетенции у лингвистически одаренных старших школьников. Данная программа может быть рекомендована и являться инструментом практической работы для педагогов, работающих с лингвистически одаренными детьми.

На основе результатов проведенного исследования нами были предложены практические рекомендации для учителей английского языка, работающих с лингвистически одаренными старшими школьниками.

1. Разрабатывать и создавать учебно-методические пособия с разнообразными творческими заданиями, направленными на развитие коммуникативной компетенции старших школьников, такими как просмотр видеоматериалов с последующим выполнением заданий, упражнение на отработку неподготовленного диалогического высказывания и так далее.

2. Использовать в работе элементы психологических тренингов, направленных на создание дружественной атмосферы в коллективе.

3. Применять в работе аудио и видео материалы, направленные на совершенствование навыков коммуникации.

4. Активно использовать групповую и парную работу.

5. Активно использовать различные форматы заданий и упражнений, включая аудио и видео материалы, задания международных экзаменов, олимпиад.

Литература:

1. Игна, О.Н. Слагаемые лингвистической одаренности и способностей к иностранному языку / О.Н. Игна // Вестник ТГПУ. – 2012. – №10. – С. 109-112

2. Калинкина, Е.М. Проблема исследования лингвистической одаренности в современной науке / Е.М. Калинкина, Д.А. Смешляева // Сборник статей международной научно-практической конференции "Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст". – Кострома: Костромской государственной университет, 2021. – С. 384-387

3. Каменская, Н.Б. Психолингвистические основы языковой одаренности / Н.Б. Каменская, А.И. Каменский // Сборник трудов конференции ФГАОУ ВО «Крымский государственный университет им. В.И. Вернадского». – Симферополь: КГУ, 2017. – С. 200-208

4. Щеглова, Н.В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным / Н.В. Щеглова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2011. – № 4. – С. 105-107

5. Щербатых, Л.Н. Специфика работы с лингвистически одаренными школьниками / Л.Н. Щербатых // Наука и школа. – 2012. – №4. – С. 81-84

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, доцент, профессор РАО Карпов Александр Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова» (г. Ярославль);

кандидат психологических наук, доцент Башкин Михаил Валерьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова» (г. Ярославль)

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТАКОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИОННЫХ И ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Представлены результаты исследования, направленного на выявление различий в организации основных параметров метакогнитивной сферы личности учащихся бакалавриата, осваивающих учебные дисциплины в традиционном формате – очно и учащиеся, задействованные в реализации дистанционных форм обучения. Установлены закономерности, согласно которым в условиях дистанционного обучения наблюдаются перестройки структур метакогнитивных параметров в сравнении с аналогичными показателями в условиях традиционного обучения. Показано, что в условиях дистанционного обучения имеет место определенная общность метакогнитивного потенциала для каждой из исследуемых групп испытуемых. Это отражено в усилении интегративных эффектов и снижении общей меры дезинтеграции структур метакогнитивных параметров. Представлены положения о базовых и ведущих качествах. Установлено наличие интегративных эффектов в организации метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности. Доказано, что имеет место феномен «редукции базовых качеств». Он осуществляется при переходе к субъектно-информационным видам деятельности и к дистанционным формам обучения. Установлены закономерности структурной организации метакогнитивной сферы личности учащихся обеих исследуемых групп. Сформулированы положения о гетерогенности структур основных метакогнитивных параметров в этих группах.

Ключевые слова: метакогнитивная сфера личности, учебная деятельность, дистанционное обучение, субъектно-информационный класс, феномен «редукции базовых качеств», структурная организация.

Annotation. The article presents the results of a study aimed at identifying differences in the organization of the main parameters of the metacognitive sphere of the personality of undergraduate students mastering academic disciplines in the traditional format (full-time) and students involved in the implementation of distance learning. Regularities have been established according to which, in the conditions of distance learning, there are rearrangements of the structures of metacognitive parameters in comparison with similar indicators in the conditions of traditional learning. It is shown that in the conditions of distance learning there is a certain generality of metacognitive potential for each of the studied groups of subjects. This is reflected in an increase in integrative effects and a decrease in the overall measure of disintegration of structures of metacognitive parameters. The provisions on basic and leading qualities are presented. The presence of integrative effects in the organization of the metacognitive sphere of personality in educational activity has been established. It is proved that there is a phenomenon of "reduction of basic qualities". It is carried out during the transition to subject-informational activities and to distance learning forms. The regularities of the structural organization of the metacognitive sphere of the personality of students of both study groups are established. The provisions on the heterogeneity of the structures of the main metacognitive parameters in these groups are formulated.

Key words: metacognitive sphere of personality, educational activity, distance learning, subject-information class, phenomenon of "reduction of basic qualities", structural organization.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ); № проекта 21-18-00039

Введение. Современная психология труда как комплексная дисциплина базируется на синтезе данных, полученных в целом ряде психологических отраслей и направлений. Однако решающая роль в ее формировании принадлежит двум общепсихологическим областям – психологической теории деятельности и теории субъекта профессиональной деятельности. Первая, как известно, рассматривает проблемы психологического строения, механизмов и закономерностей деятельности как таковой; вторая связана, главным образом, с изучением так называемых субъектных детерминант деятельности, – тех факторов, которые лежат в основе эффективной реализации деятельности и сопряжены с особенностями ее субъекта. Главное место среди них занимают те индивидуальные, личностные качества субъекта, которые необходимы и достаточны для нормативной реализации той или иной деятельности; именно таковые свойства принято обозначать понятием профессионально профессионально важных качеств (ПВК), индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне и значимо и положительно коррелируют хотя бы с одним (или не сколькими) ее результативными параметрами – качеством, производительностью, надежностью [1, С. 97; 2, С. 118; 10, С. 190].

Наряду с этим, особое значение в исследовании ПВК занимает разработка их классификаций. Эта проблема, оставаясь длительное время весьма актуальной и острой, тем не менее, до конца не решена и сейчас. В то же время, попытка создания подобной – универсальной классификации ПВК была представлена в некоторых наших работах [1, С. 99; 2, С. 131]. При этом, ограничиваться исключительно проблематикой разработки классификаций ПВК означало бы приуменьшать действительно многообразный характер содержания всего спектра вопросов, связанных с этим направлением. Речь в данном случае, может и должна идти не только и даже не столько об экспликации количественного состава ПВК, сколько о том, по каким механизмам они организованы в деятельности. В связи с этим, особое значение приобретает анализ качественных параметров организации подсистем ПВК в различных видах и типах профессиональной деятельности. Формирование подсистемы ПВК (ППВК) состоит в функциональном объединении отдельных ПВК, когда они начинают проявлять себя в режиме взаимодействия, поскольку, как известно, основные психические функции онтологически связаны друг с другом. Существуют две наиболее важные разновидности ПВК. Во-первых, ПВК, которые характеризуются наибольшей непосредственной связью с параметрами деятельности. Они обозначаются понятием ведущих ПВК. Во-вторых, те ПВК, которые имеют наибольшее число внутрисистемных связей с другими качествами. Иначе говоря, те качества, которые характеризуются наибольшим структурным весом и, следовательно, занимают центральное место во всей системе качеств. Их принято обозначать понятием базовых ПВК. Эти качества могут не коррелировать значимо с параметрами деятельности, однако они не менее, а часто – даже более – важны для ее реализации [2, С. 118]. Именно базовые ПВК являются основой для формирования подсистем ПВК в целом. Вокруг них и на их базе объединяются, структурируются и соорганизуются все иные качества субъекта, необходимые для обеспечения деятельности и (или) ее основных действий, функций. В связи с этим, ПВК являются структурообразующими для той или иной деятельности. Одно и то же ПВК в разных случаях может выступать либо как ведущее, либо как базовое, либо как то и другое одновременно [10, С. 194]. Совокупность базовых ПВК можно обнаружить в ходе применения комплекса специальных математико-статистических процедур, главной из которых является разработанный в работах представителей Ярославской психологической школы (ЯПШ) многоэтапный метод структурно-психологического анализа. Нельзя также не отметить, что с развитием этого метода и его распространением в исследования широкого спектра разных психологических явлений, стало возможным выявление ведущих и базовых качеств не только в подсистемах ПВК, но и в контексте изучения структурной организации значительного числа иных психологических параметров. К числу таких характеристик следует относить, в частности совокупность параметров метакогнитивной сферы личности (процессуальные, стратегические, феноменологические и др.). Среди главных современных тенденций развития современной метакогнитивной психологии ведущее положение занимают исследования, направленные на установление закономерностей формирования и развития метакогнитивных стратегий и навыков в учебной деятельности. В этой связи особенно важным представляется и вопрос о закономерностях организации метакогнитивной сферы личности учащихся различных направлений подготовки, а также, разумеется, изучение сравнительных особенностей организации метакогнитивной сферы личности учащихся, задействованных в освоении образовательных программ очно – в традиционном виде и тех, которые вовлечены в дистанционные формы обучения. При этом вполне очевидно, что недостатки и преимущества дистанционного обучения, равно как и совокупность механизмов психологического плана в них являются, во многом, принципиально различными.

Изложение основного материала статьи. В проведенном цикле исследований приняли участие испытуемые – студенты бакалавриата, дифференцированные на две группы: учащиеся, освоившие учебные курсы в традиционном (очном) формате, с одной стороны и испытуемые, обучавшиеся полностью дистанционно – с использованием широкого спектра компьютерных средств, с другой.

Методическое обеспечение исследования включало ряд известных и разработанных в разное время в метакогнитивизме методик опросного типа, позволивших получить комплекс диагностических данных относительно индивидуальной меры развития у испытуемых – учащихся трех исследуемых групп испытуемых ряда основных параметров метакогнитивной сферы. В этих целях были подвергнуты диагностике следующие основные параметры: метакогнитивная осознанность деятельности (посредством методики *Metacognitive Awareness Inventory* (Г. Шроу, Р. Деннисон [11, С. 461] – МАИ, в адаптации А. В. Карпова [7, С. 304]); опросник Д. Эверсон [5, С. 481], методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта [67, С. 294; 5, С. 492], включающая две шкалы: «саморефлексия» и «социорефлексия»; методика диагностики индивидуальной меры развития рефлексивности; она позволяет диагностировать следующие парциальные компоненты рефлексивности: ауторефлексию, социорефлексию, а также интегральный показатель развития общей рефлексивности; Шкала самооценки метакогнитивного поведения Д. ЛаКоста [5, С. 496; 7, С. 284]; методика определения индивидуальной степени выраженности процессов метамышления (*meta-thinking*) (А. А. Карпов [4, С. 75]); индивидуальная мера развития метапамяти (*metamemory*) как еще одного основного метакогнитивного процесса (по разработанной в [8, С. 311] методике); методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Ю.В. Пошехонова, М.М. Кашапов); методика содержит две шкалы: «метакогнитивные знания» и «метакогнитивная активность», а также позволяет оценить следующие метакогнитивные характеристики: концентрация, приобретение информации, выбор главных идей, управление временем [9, С. 215].

Помимо этого, использовался ряд методов математико-статистической обработки и интерпретации данных: метод вычисления коэффициента ранговой корреляции Спирмена (ρ), метод вычисления матриц интеркорреляций, метод определения индексов структурной организации, метод определения индексов структурной организации, метод экспресс- χ^2 , а также U-критерия Манна-Уитни.

Процедура исследования состояла из двух этапов. Первый – аналитический, направленный на установление различий между исследуемыми группами испытуемых. Применение U-критерия Манна-Уитни, показало, что на аналитическом уровне изучения метакогнитивных параметров в двух отдельных группах испытуемых-учащихся имеет место

специфические показатели меры выраженности метакогнитивных процессов, качеств, стратегических и иных характеристик.

Второй этап – структурный, который предоставил возможности получения относительно более точных результатов, установления более широкой совокупности закономерностей. На основе данных представленных выше методик были вычислены матрицы интеркорреляций. Эта процедура традиционно является первой в ходе реализации структурно-психологического анализа (в нашем случае, – направленного на установление взаимосвязи метакогнитивных параметров между собой). Каждая из матриц разрабатывается на основе выделенных групп испытуемых. В итоге, каждой из двух групп соответствует своя матрица интеркорреляций. По результатам построения данных матриц осуществлен подсчет индексов когерентности (ИКС), дивергентности (ИДС) и общей организованности (ИОС) структур основных параметров метакогнитивной сферы личности. Напомним, что метод определения индексов структурной организации состоит в следующем. К ним относятся индекс когерентности структуры (ИКС), индекс дивергентности (дифференцированности) структуры (ИДС) и индекс организованности структуры (ИОС). ИКС определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и степени их значимости; ИДС – как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре; ИОС – как функция соотношения общего количества и значимости положительных и отрицательных связей, то есть как разность значений ИКС и ИДС. При этом учитываются связи, значимые при $p < 0,01$ приписывается «весовой» коэффициент 3 балла, при $p < 0,05$ приписывается «весовой» коэффициент 2 балла. Полученные по всей структуре «веса» суммируются, что и позволяет получить значения указанных индексов [2, С. 244; 6, С. 702].

Анализ показателей индексов структурной организации основных исследуемых параметров позволил получить следующие результаты.

Во-первых, полученные результаты свидетельствуют о том, что существуют закономерные различия в показателях индексов структурной организации основных метакогнитивных параметров для двух исследуемых групп испытуемых. Более того, общие показатели индекса когерентности и индекса общей организованности имеют ярко выраженную тенденцию к возрастанию для группы учащихся-бакалавров, вовлеченных в традиционные – очные формы обучения, в то время, как в группе испытуемых, обучавшихся преимущественно дистанционно, значения этих же индексов оказались ниже. Отсюда следует заключить, что традиционные формы обучения, в значительной мере, содействуют интеграции компонентов метакогнитивной сферы личности и, как следствие, усилению метакогнитивного потенциала, что, в свою очередь, выступает важным условием эффективности освоения нового учебного материала.

Структура метакогнитивных параметров в группе обучающихся дистанционно, тем не менее, не является полностью дезинтегрированной и «рыхлой». В ней имеют место тенденции уменьшения числа значимых положительных связей ($r = 0,95$ и $r = 0,99$), а также (и об этом будет сказано далее) изменение состава базовых качеств.

Во-вторых (и это следствие предыдущего тезиса), в обеих исследуемых группах, индекс дивергентности (ИДС) обладает минимальными значениями (в особенности на фоне показателей двух других индексов). В этом, как мы полагаем, коренится сама «природа» метапознания в обучении. Каждый из компонентов общей системы исполняет свой собственный индивидуальный потенциал «во благо общего дела» – для усиления меры эффективности процесса обучения. Значимые положительные связи между отдельными метакогнитивными параметрами свидетельствуют о возникновении отношений синергетического типа, возникновении эффектов супераддитивности – когда совместное взаимодействие превосходит «силу» каждого из компонентов в отдельности. Более того, фактически, системе метакогнитивных параметров в учебной деятельности оказывается несвойственной дезинтеграции ее компонентов. В противном случае, полагаем, и сам процесс обучения оказывается неэффективным [3, С. 100]. Таким образом, в обеих исследуемых структурах имеет место совокупность взаимных отношений между метакогнитивными параметрами – либо синергетического, либо компенсаторного плана, выраженная, тем не менее, повторыем, в различной мере для каждой из групп.

В-третьих, очевидно, что организация метакогнитивной сферы претерпевает вполне очевидные – качественные перестройки в силу практически всестороннего изменения формата учебного процесса – его перехода в дистанционные условия. Имеющие место в связи с этим изменения структурной организации метакогнитивной сферы личности в учебной деятельности обнаруживают ряд трансформаций, связанных с базовыми качествами, а сама учебная деятельность, будучи субъект-субъектной по своей сути, начинает воплощать в себе черты нового – субъектно-информационного класса. Между информацией (как предметом деятельности) и субъектом деятельности (учащимся) находится такое средство (компьютер), которое по самой своей сущности, фактически, выступает носителем целой системы процессов и системы знаний (баз данных). Они, однако, носят специфически когнитивный характер, причем, взятые в их единстве. То метакогнитивное содержание, которое представлено в индивидуальной психике во внутреннем плане (в частности, в интрапсихической плоскости), в субъектно-информационных деятельности оказывается представленным уже во внешнем плане – в том числе, и в распределенном виде между самим субъектом и средством его труда [3, С. 101]. Вследствие этого, имеет место трансформация состава базовых качеств (метакогнитивного плана) в условиях дистанционного обучения в сравнении с таковыми для традиционных форм обучения. Дело в том, что объект учебной деятельности – информация, компьютерная техника во всем своем многообразии – уже сам по себе выступает в роли носителя знаний, как декларативного, так и процедурального характера. Более того, компьютер «избавляет» субъекта деятельности от необходимости формирования целого ряда умений, поскольку тот в состоянии их реализовать, выражаясь буквально, «за него». Значительное число операций компьютерная техника и иные средства информационно-коммуникационного плана реализуют самостоятельно и при этом, разумеется, почти всегда безошибочно. Если это так, то вполне естественным представляется вопрос о необходимости раскрытия тех или иных метакогнитивных качеств, феноменов или знаний, когда они заданы изначально, причем в практически идеальной форме. Следовательно, подчеркнем еще раз, и состав базовых качеств становится иным – в группе обучающихся дистанционно он обнаружил резкое снижение в сравнении с аналогичным показателем в группе бакалавров, осваивавших учебные дисциплины очно. Кроме того, претерпел изменения и сам состав базовых качеств. Так, если базовым в структуре метакогнитивных характеристик учащихся очных форм обучения являются параметры «социорефлексия» и «саморефлексия», то в структуре метакогнитивных параметров обучающихся дистанционно они утрачивают свою прежнюю роль, обретая низкое значение структурного «веса». Во многом, разумеется, это объясняется снижением места и роли социальных взаимодействий между учащимися, вовлеченными в дистанционный формат обучения. Вместе с тем, гораздо меньший структурный «вес» в этой же группе имеют и одни из главных процессуальных образований метакогнитивной сферы – метапамять и метамышление. Именно они утрачивают свой статус базовых качеств, что очевидно подтверждает высказанный выше тезис об уменьшении необходимости в фасилитации того, что и так обеспечивается за счет средств информационно-коммуникационного плана. Более того, очевидно не имеет необходимости и усиление ментальных ресурсов в целом в ситуации изначальной заданности и даже гарантированности обеспечения всей требуемой информацией. В этом случае, очень уместным представляется ставшее известным в последние годы высказывание: «Все знать невозможно, но обо всем можно узнать». Оно же, фактически, становится своеобразным «руководством к действию» в разработке современных информационных технологий.

В силу этих причин, становится возможной экспликация феномена «редукции базовых качеств» заключающегося в том, что, будучи базовыми в ряде субъект-объектных и/или субъект-субъектных видов деятельности, те или иные качества, обнаруживают противоположное свойство в деятельности субъектно-информационного класса. Это же справедливо и в отношении учебной деятельности в контексте осуществления ее дистанционных форм.

Следующим этапом исследования стало использование метода χ^2 (в своем экспресс-варианте) для определения степени гомогенности – гетерогенности матриц интеркорреляций. Данный метод позволяет определить, являются ли полученные матрицы (и структурограммы) различными лишь «в мере» – количественно (то есть, являются гомогенными); либо они выступают качественно различными (то есть, являются гетерогенными). В результате были получены данные, свидетельствующие о том, что различия между всеми структурами метакогнитивных параметров являются значимыми, поскольку статистически незначимыми (при $\alpha = 0,05$) являются выявленные коэффициенты корреляции между ранговыми распределениями метакогнитивных параметров в матрицах по их структурным «весам» [2, С. 243]. В результате применения метода экспресс- χ^2 в исследовании получились следующие данные, свидетельствующие о том, что сравниваемые матрицы для каждой из трех групп испытуемых являются качественно различными (гетерогенными), то есть, имеют место не только количественные изменения, но и качественные перестройки структур параметров метакогнитивной сферы личности. Полученный результат, во многом, опять-таки, находит свое отражение в принципиальных различиях в организации образовательного процесса в его традиционных и новых – дистанционных формах.

Выводы:

1. По результатам исследования установлено, что мера структурной организации основных параметров метакогнитивной сферы личности учащихся бакалавриата, задействованных в очном освоении образовательных программ, выше, чем в группе студентов, обучающихся дистанционно. Это отражено в показателях индекса когерентности и индекса общей организованности.

2. Показано, что имеют место интегративные эффекты в обеих исследуемых структурах метакогнитивных параметров, что обусловлено, главным образом, основной характеристикой и «назначением» метакогнитивных процессов, качеств, стратегий и др. – усилением ментальных ресурсов личности. Это, в решающей степени, достигается, за счет объединения и конструктивного комплексирования средств метакогнитивного потенциала, что, в конечном счете, содействует достижению первоочередной цели – повышению эффективности освоения нового учебного материала.

3. Сравнение матриц и структур метакогнитивных параметров исследуемых групп позволило эксплицировать феномен «редукции базовых качеств», заключающийся в смене места и роли одних компонентов системы в группе учащихся, задействованных в традиционных формах обучения и группе студентов, обучающихся преимущественно дистанционно. Этот же феномен характерен профессионально важным качествам (ПВК) в профессиях субъект-объектного и субъект-субъектного классов, с одной стороны, и видах и типах профессиональной деятельности, входящих в состав субъектно-информационного класса, с другой.

4. Обнаруженные изменения в структурной организации основных параметров метакогнитивной сферы личности в исследуемых группах носят качественный, а не количественный характер, что свидетельствует о различиях в метакогнитивном потенциале в зависимости от принадлежности к тому или иному формату обучения. Переход к дистанционным формам обучения, в значительной степени, содействует тому, что структуры метакогнитивных параметров в исследуемых группах обнаруживают тенденцию к усилению меры гетерогенности и становятся принципиально различными.

Литература:

1. Карпов, А.А. К проблеме разработки обобщающей классификации профессионально важных качеств (ПВК) / А.А. Карпов // Методология современной психологии. Выпуск 13 / под ред. В.В. Козлова, А.В. Карпова, В.Ф. Петренко. – Москва-Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2022. – С. 96-111
2. Карпов, А.А. Теория и практика психологического анализа деятельности / А.А. Карпов. – Ярославль: Филигрань, 2021. – 316 с.
3. Карпов, А.А. Феноменологические основы метакогнитивной регуляции учебной деятельности в условиях реализации дистанционных форм обучения / А.А. Карпов // Актуальные проблемы психологии образования: сборник научных статей VI международной научно-практической конференции (16 мая 2022 г., г. Ярославль-Минск) / под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. – С. 99-101
4. Карпов, А.А. Новые методики исследования метакогнитивной регуляции управленческой деятельности: учебное пособие / А.А. Карпов. – Москва: МПСУ, 2019. – 115 с.
5. Карпов, А.А. Введение в метакогнитивную психологию: учебное пособие / А.А. Карпов, А.В. Карпов. – Москва: МПСУ, 2015. – 512 с.
6. Карпов, А.В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности / А.В. Карпов. – Ярославль: ЯрГУ, 2018. – 744 с.
7. Карпов, А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – Москва: ИП РАН, 2005. – 325 с.
8. Карпов, А.В. Методологические основы психологии образовательной деятельности. Т. 2. Когнитивное обеспечение / А.В. Карпов, А.А. Карпов. – Москва: Изд. Дом РАО, 2018. – 580 с.
9. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – 428 с.
10. Психология труда: учебник для вузов / под ред. А.В. Карпова. – Москва: Владос, 2004. – 349 с.
11. Schraw, G. Assessing metacognitive awareness / G. Schraw, R.S. Dennison // Contemporary Educational Psychology, 1994, 19(4). – P. 460-475

УДК 159.9

доктор психологических наук, доцент Клыпа Ольга Викторовна
 ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ДВА МИРА СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА: К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Для современной педагогики и психологии понимание феномена детства имеет особое значение. Специфика детства определяется прежде всего культурными, социально-педагогическими условиями, в которых живет и развивается ребенок. В настоящее время мощным фактором влияния на сознание ребенка, формирование его личности является Интернет-среда. В статье подчеркивается необходимость поиска эффективных методов противостояния угрозам информационного века.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, Интернет-среда, цифровая личность, интернет-технологии.

Annotation. For modern pedagogy and psychology, understanding the phenomenon of childhood is of particular importance. The specificity of childhood is determined primarily by the cultural, socio-pedagogical conditions in which the child lives and develops. At present, the Internet environment is a powerful factor influencing the consciousness of the child, the formation of his personality. The article emphasizes the need to find effective methods to counter the threats of the information age.

Key words: social situation of development, Internet environment, digital personality, Internet technologies.

Введение. Изучение проблемы Детства всегда вызывало интерес исследователей с позиции исторического, социокультурного, психолого-педагогического осмысления (И.Ю. Алексеева, Ю.Д. Бабаева, Т.В. Волосовец, О.В. Клыпа, В.Т. Кудрявцев, Е.О. Смирнова, С.А. Якимчук и др.). В настоящее время наблюдается трансформация в структуре и содержании Детства, обусловленная изменением социальной ситуации развития современных детей.

Изложение основного материала статьи. На протяжении длительного периода времени социальная ситуация развития определялась как уникальное для каждого ребенка отношение со взрослыми и сверстниками. Сегодня мы наблюдаем высокий темп информатизации общества, которая активно влияет на детское развитие, осуществляющееся в качественно иной форме, подчиняясь иной логике развития. Появился, позволю себе так обозначить глобальную сеть Интернет, новый субъект развития как мощный фактор влияния на сознание ребенка. Дети, прежде всего подростки, все чаще ориентируются не на авторитет взрослых, а на поток интернет-информации. Мы наблюдаем новый образ жизни современного ребенка, поскольку частью традиционной социализации является цифровая социализация. Планшеты во многом активно заменяют игрушки, книги, телевизор, сверстников, самих взрослых. Социализация ребенка происходит в двух контекстах – офлайн и онлайн, что приводит к формированию новой – цифровой личности как части реальной личности. Именно в процессе цифровой социализации происходит становление личности, интегрирующей в социальную систему информационного общества, которая определяет процесс присвоения ребенком и подростком социального опыта. Так, результаты нашего исследования показывают, что современные дошкольники самостоятельно без помощи взрослых уверенно пользуются планшетом (80% – предпочитают игры, 30% – мультфильмы, 10% – образовательные программы). С.А. Якимчук указывает на следующие основные тенденции трансформации детской субкультуры в современном социуме, оказывающие существенное влияние на особенности развития современных детей и свидетельствующие о преобразовании детского сознания: «изменение символических атрибутов детства, опосредованных внедрением в детский мир информационных технологий; раннее увлечение компьютерными играми, образовательными программами и другими экранными развлечениями; сокращение пространства детских игр и детской жизни, что негативно сказывается на социальном содержании деятельности и психологическом состоянии детского сообщества; коллективный характер детства преобразуется в индивидуальный; чрезмерная упорядоченность и структурированность жизни ребенка» [12, С. 32].

В настоящее время мы наблюдаем процесс формирования цифровой личности (этот процесс ярко проявляется в младшем школьном и подростковом возрасте), поскольку подключение к сети различных гаджетов, ведение блогов и др. расширяют личностные границы, подросток без тревоги за свою репутацию может демонстрировать разные личности, что не может не сказаться на формировании его представлений о своем теле, сознании, душе, поведении, определяющие его образ мысли, установки, ценности.

Вполне естественно, что проблема трансформации сознания в эпоху Интернета стала одной из обсуждаемых на психологических и педагогических форумах, конференциях, на которых рассматриваются вопросы развития когнитивной, эмоционально-волевой сферы ребенка, развитие этического и эстетического сознания, влияние Интернет-миров на трансформацию сознания. В связи с этим Г.Л. Смолянин указывает на очевидные проблемы, связанные с Интернет-угрозами физическому, психическому и социальному здоровью [10]. Уже сегодня педагоги отмечают отсутствие у многих детей интереса к игровой и продуктивным видам деятельности, неспособность концентрироваться на изучаемой теме; гиперактивность, ситуативное поведение; повышенную рассеянность. Такие дети, подчеркивает С.А. Якимчук, не стремятся к смене впечатлений, не сосредотачивают свое внимание ни на одном занятии, быстро отвлекаются; разноплановые впечатления воспринимают поверхностно и фрагментарно, не анализируя и не связывая друг с другом. У многих детей наблюдается недоразвитие мелкой и крупной моторики, отставание в развитии речи, отсутствие активности и самостоятельности в результате значительного снижения уровня развития сюжетной игры [12].

Как результат негативного влияния Интернета на подростков И. Ю. Алексеева определяет новые виды акцентуаций: «виртуализм» (переориентация личности с реальных жизненных впечатлений и проблем на виртуальный мир, создаваемый современными информационными средствами) и «авитализм» (слом психологических барьеров, препятствующих нанесению вреда другим живым существам) [1].

Результаты проведенного опроса среди родителей демонстрируют их обеспокоенность контентом, с которым подростки сталкиваются в Интернете: агрессия, насилие, порнография. Уже дошкольники сталкиваются с негативной информацией через всплывающие окна (рекламные баннеры), которая в той или иной степени оказывает влияние на формирование личности ребенка: он сталкивается с новыми (в отличие от реального мира) образцами поведения, на основе чего происходит искажение о традиционных ценностях, деформация морально-нравственных основ поведения. Об этом можно судить по высказываниям студентов педагогического вуза: около 70% из опрошенных положительно относятся к таким феноменам современной жизни, как чайлдфри, ЛГБТ, крайне сдержанно относятся к тому, что происходит в рамках СВО. Возникает риторический вопрос: почему стало возможным столь «положительное» или «осторожное» отношение к происходящему? Одна из причин – засилье западных ценностей в Интернет-сетях (традиционными СМИ современная молодежь, как правило, не пользуется). Глобальная сеть создает благоприятные условия не только для распространения информации, но и для распространения дезинформации. Не обладая в достаточной степени навыками критического мышления, они принимают на веру запускаемые фейки, ложные интерпретации различных социальных явлений, в связи с

чем даже такие понятия, как гражданственность, патриотизм отчасти девальвируются. Нельзя не согласиться с Т.В. Ершовой – генеральным директором Института развития информационного общества, подчеркивающей уже в конце XX столетия, что в условиях интенсивного использования глобальных сетей появляются новые формы влияния на сознание человека, появляется опасность трансформации народами своей культурной и национальной самобытности (включая самобытность языковую), происходит навязывание людям потребительских предпочтений. И что очень важно – эффективные методы противостояния этим угрозам информационного века связаны не в отгораживании себя от глобального информационного пространства, а в сфере развития собственного участия в формировании этого пространства [3]. Ю.Д. Бабаева [2], Н.Н. Королева [5], А.Н. Подлевских [8], А.Б. Холмогорова [6], Н.В. Чудова [11] и др. также указывают на негативное влияние интернет-зависимости, которая может привести к «бессубъектности» современного человека (и даже человечества) неспособного к рефлексивной деятельности, социальной ответственности, самоопределению, самоидентификации.

Директор Фонда Развития Интернет, главный редактор журнала «Дети в информационном обществе» Г.В. Солдатова [9] рассматривает цифровую компетентность как главный навык XXI века, проявляющийся в способности личности применять инфокоммуникационные технологии уверенно, эффективно, критично и безопасно. Результаты ее исследования позволяют говорить о низкой цифровой компетентности среди взрослого населения (родители, педагоги), что также подтверждается результатом проведенного нами опроса среди родителей и подростков: 47% родителей чувствуют себя неуверенными интернет-пользователями; 52% родителей радуется, что их ребенок находится дома за компьютером, а не на улице, 34% – недоволен тем, что их дети много времени проводят в Интернете, 87% родителей не интересуются, какое программное обеспечение стоит на компьютере ребенка, 46% родителей не имеют представления о том, чем занимаются их дети в Интернете, 67% родителей не знают об учетной записи и пароле; 62% подростков указали на то, что у них есть онлайн-аккаунты, о которых их родители не знают.

В настоящее время мы являемся свидетелями и участниками смены культурной парадигмы – перехода общества на новую ступень развития – информационного общества, в котором трансформируются духовно-нравственные ценности, развивается, как было сказано выше, виртуализм и авитализм, результатом которых могут быть, а точнее уже есть, такие психологические проблемы, как деформация эмоционально-волевой сферы и морально-нравственной основы поведения, проблемы с формированием идентичности, социальная изоляция и др. Наблюдается активное негативное влияние Интернет-среды в связи с политической ситуацией в обществе (на молодёжь обрушивается огромный поток искаженной, фейковой информации, зомбирующая личность подростка, вырабатывающей конкретные отрицательные установки).

Несмотря на негативное влияние Интернет-среды на личностное развитие, описанное в работах отечественных исследователей, современное общество невозможно представить без Интернета. Влияние Интернета и информационных технологий на детей и подростков спорно, поскольку воздействие информационной среды на личностное развитие и самосознание детей и подростков не может быть однозначно отрицательным. В связи с этим следует выделить и положительное влияние Интернет-среды на развитие детей и подростков: доступность, мобильность, освоение социального опыта, развитие навыков виртуального общения, развитие самостоятельности в поиске и переработке информации, свобода самовыражения, развитие навыков самопрезентации, реализация личных интересов, развития самосознания и социальной компетентности посредством участия в дискуссиях и др.

Исходя из этого можно заключить, что Интернет является оригинальной средой социокультурного развития детей и подростков, которая обладает специфическими характеристиками, отличающими его от классических социальных институтов: семья, детский сад, школа и др. При этом Интернет способен обуславливать интеграцию этих социальных институтов в Интернет-среду, имеет уникальный социально-педагогический потенциал, способный обуславливать позитивную социализацию детей и подростков, осуществлять целенаправленную и систематическую психолого-педагогическую работу не только с детьми, но и их родителями. Изменение структуры социальной ситуации развития, основанное на активном распространении информационно-коммуникационных технологий в образовании, диктуют необходимость поиска новых подходов в обучении и воспитании детей.

Исходя из того, что Интернет-среда обладает явным социально-педагогическим потенциалом, а современные интернет-технологии расширяют пространство жизнедеятельности детей и влияют на всю структуру их деятельности как в офлайне, так и в онлайне, нами разработан проект «Сказание Олёй о Карелии», направленный на формирование духовно-нравственных ценностей у детей старшего дошкольного возраста на материале православной культуры Карелии, реализация которого напрямую связана с использованием информационно-коммуникационных игровых технологий, поскольку игра с планшетом вызывает у детей живой интерес, способствующий формированию таких важных структур, как познавательная мотивация, произвольная память и внимание, развитие творческих способностей. Данный проект предполагает интеграционную деятельность детей как в онлайн, так и офлайн-пространстве (интерактивные занятия, беседы, экскурсии, сюжетно-ролевые игры, праздники, выставки и др.), направленную на ознакомление детей с культурой народа, его традициями, обрядами, народным эпосом. Знание истории и культуры народов, проживающих в родной республике, будет способствовать формированию у детей национальной самоидентификации, уважения к культурным традициям своего народа.

Результатом проектной деятельности является разработка общественно значимого продукта – электронного образовательного ресурса, включающего комплекс методических материалов по сопровождению процесса духовно-нравственного воспитания детей в Республике Карелия: модель и программа, электронное пособие, виртуальный музей, электронная рабочая тетрадь, компьютерные игры.

Объектом исследования является процесс приобщения детей дошкольного возраста к региональной культуре. Предмет – Интернет-среда как средство приобщения детей дошкольного возраста к региональной культуре. Критериями эффективности проекта выступают: уровень достижений ключевых компетенций у детей (мотивационный, когнитивный, деятельностный), уровень удовлетворенности субъектов педагогического процесса.

Данный проект позволит интегрировать возможности офлайна и онлайн как новой социальной ситуации развития современного ребенка, обуславливающей процесс позитивной социализации детей.

В рамках данной статьи хотелось бы обратить внимание на еще одну проблему, напрямую связанную с заявленной темой. Следует пересмотреть в современных учебниках для педагогических вузов по детской психологии, психологии младших школьников и психологии подростков раздел, характеризующий социальную ситуацию развития ребенка, в котором акцент делается на общении и сотрудничестве ребенка со взрослыми и сверстниками в рамках определенных социальных институтов (взаимодействие и сотрудничество со значимым социальным окружением). Поскольку цифровизация активно затрагивает современное Детство, эманипационный потенциал Интернета очевиден, требуется расширить представление о структуре социальной ситуации развития в детском и подростковом возрасте.

Выводы. Интернет внес и продолжает вносить изменения в феномены культуры, а следовательно, в процессы образования. Уже сегодня можно говорить о конкретных изменениях в психическом и личностном развитии детей и

молодежи, связанных с развитием информационного общества. Следует более активно отслеживать изменения текущих возрастных параметров (особенности когнитивной, эмоционально-волевой, коммуникативной и личностной сферы) с учетом изменившейся ситуации развития ребенка, связанной с влиянием Интернет-среды, определяющей формирования нового типа личности – цифровой. Становится очевидным, что одним из основных направлений исследования цифровой социализации является изучение механизмов формирования Я-концепции, особенности самооценки, самопрезентации, ролевые характеристики. Требуется исследования развивающих, социализирующих и воспитательных возможностей и ресурсов Интернет-среды для детей и подростков в современном социуме.

Литература:

1. Алексеева И.Ю. Влияние Интернета на сознание и структуру знания / И.Ю. Алексеева. – М.: ИФ РАН, 2004. (“Электронная библиотека”). – С. 24-57
2. Бабаева, Ю.Д. Интернет: воздействие на личность / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, О.В. Смыслова // Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е. Войскунского. – М.: Можайск-Терра, 2000. – С. 11-39
3. Ершова, Т.В. Информационное общество – это мы! / Т.В. Ершова. – Москва: Ин-т развития информ. о-ва, 2008. – 510 с.
4. Клыпа, О.В. Осмысление феномена детства: или сможем ли мы сохранить самоценность детского возраста / О.В. Клыпа // Научное мнение. – Санкт-Петербургский университетский консорциум. – 2019. – № 11. – С. 77-85
5. Королева, Н.Н. Воздействие современной информационной и медиасреды на «образ Я» подростков / Н.Н. Королева, И.М. Богдановская, В.Ф. Луговая // Вестн. Герцен. ун-та. – 2014. – № 2. – С. 87-94
6. Общение в Интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп / А.Б. Холмогорова [и др.] // Консультатив. психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23, № 4. – С. 102-129
7. Патраков, Э.В. Подростки и Интернет: реакции родителей / Э.В. Патраков // Сиб. психол. журн. – 2019. – № 72. – С. 129-144
8. Подлевских, А.Н. Виртуальное общение подростков как педагогическая проблема / А.Н. Подлевских, С.В. Гусаков // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. – 2016. – № 1. – С. 233-241
9. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете / Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О.С.; под ред. Г.В. Солдатовой. – М., 2011 – 176 с.
10. Смолянин, Г.Л. Интернет в России: перспективы развития / Г.Л. Смолян, В.Н. Цыгичко, Д.Д. Хан-Магомедов; Рос. акад. наук, Ин-т системного анализа. – Москва: УРСС, 2004. – 199 с.
11. Чудова, Н.В. Особенности образа «Я» жителя интернета / Н.В. Чудова // Психол. журн. – 2002. – Т. 22, № 1. – С. 113-117
12. Якимчук, С.А. Факторы дисгармонии детской субкультуры, тенденции ее трансформации в современном социуме / С.А. Якимчук // Вестник Северо-Восточного государственного университета; Сев.-Вост. гос.ун-т. – Магадан, 2022. – Вып. 38. – С. 32-36

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Копченова Елена Евгеньевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

кандидат психологических наук, доцент Солдатова Светлана Викторовна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ТАБАКОКУРЕНИЮ

Аннотация. Статья посвящена изучению отношения школьников к табакокурению. Приводятся данные о распространенности, гендерных и возрастных особенностях табакокурения в современном обществе. Обсуждаются механизмы и последствия никотиновой зависимости, стадии ее формирования. Анализируются причины курения среди обучающихся, влияние различных факторов на формирование зависимости. Рассматриваются подходы к профилактике табакокурения в школе. Приводятся результаты эмпирического исследования отношения современных школьников к табакокурению. В исследовании участвовали 50 обучающихся в возрасте 15-16 лет. Результаты показали, что современные школьники растут в семьях, где есть курящие члены семьи, прежде всего отцы. Большинство школьников начинают курить в возрасте 13-15 лет. Основными мотивами курения у школьников являются “курение за компанию”, “снятие напряжения”, “модно”, “баловство”. У курящих обучающихся чаще возникает состояние утомления и резкие перепады настроения.

Ключевые слова: табакокурение, никотиновая зависимость, табачная интоксикация, пассивное курение, первичная и вторичная профилактика, обучающиеся.

Annotation. The article is devoted to the study of the attitude of schoolchildrens to tobacco smoking and shows the data on the prevalence, gender and age characteristics of tobacco smoking in modern society. The authors discuss mechanisms and consequences of nicotine addiction, the stages of its formation, and analyse causes of smoking among children and adolescents, the influence of various factors on the addiction formation. Approaches to tobacco smoking prevention among students are considered. The article presents the results of an empirical study of the attitude of modern students to tobacco smoking. 50 schoolchildrens aged 15-16 years took part in the research. The results showed that modern teenagers grow up in families where there are smoking family members, primarily fathers. Most schoolchildrens start smoking at the age of 13-15. The main motives of smoking among students are “smoking for company’s sake”, “stress relief”, “it is fashionable”, “it is pastime”. Schoolchildrens who smoke are more likely to experience a state of fatigue and mood swing.

Key words: tobacco smoking, nicotine addiction, tobacco intoxication, passive smoking, primary and secondary prevention, schoolchildrens.

Введение. На современном этапе несмотря на имеющиеся достижения в области профилактики и предупреждения никотиновой зависимости в системе образования и в стране в целом, проблема табакокурения среди детей и подростков по-прежнему остается актуальной.

Согласно данным мировой статистики, в мире регулярно курят около 1,5 миллиарда человек. При этом распространенность табакокурения в разных странах и регионах нашей планеты весьма различна, что зависит от многих факторов: исторических, социальных, культурных, экономических и др.

Наиболее объективно оценивать этот показатель следует отдельно – среди мужчин и женщин. Различия в распространенности табакокурения среди мужчин и женщин в разных странах могут существенно отличаться. К примеру, в Китае курит 59% взрослых мужчин и только 4% женщин, а в Швеции курильщиками являются только 17% мужчин, но 20% женщин [1].

В России распространенность табакокурения среди мужчин за последние 30-40 лет практически не менялась, оставаясь одной из самых высоких в мире. В среднем по стране курит более 60% мужчин, хотя в некоторых регионах доля курящего мужского населения может превышать 70%. Среди женщин, относящихся к периоду ранней зрелости (20-30 лет), отмечается заметный рост распространения табакокурения, который по некоторым оценкам доходит до 30-40% [3].

Изложение основного материала статьи. По статистике в российских школах обучающиеся начинают курить с 5 класса. Среди курящих на долю мальчиков приходится 80%, а на долю девочек 50%. К старшим классам разница между ними уменьшается до 11%. В качестве мотива курения в 50% случаев выступает желание курить за компанию, в 34% случаев – из-за интереса и в 11% случаев – хотя бы выделиться среди своих сверстников [2].

По данным специальных статистических расчетов в Российской Федерации табакокурение как причина смерти выступает в 17% случаев. Другие российские исследователи показали, что в 43% случаев смертность мужчин в возрасте 35-69 лет происходит от онкологических заболеваний, и в 89% случаев смертность от злокачественных новообразований бронхолегочной системы связана с никотиновой зависимостью [3].

Еще необходимо обратить внимание на проблему пассивного, или недобровольного табакокурения. Известно, что курильщики поглощают 30% табачного дыма и его ингредиентов, а 70% уходит в окружающую курильщика среду. Люди, находящиеся в одном помещении с курящими или в непосредственной близости от них, вынуждены вдыхать и поглощать токсичный дым. В результате некурящие люди попадают в группу риска по развитию патологических процессов, возникающих, например, в бронхолегочной, сердечно-сосудистой системах [1].

В патогенезе табачной интоксикации можно выделить минимум три стадии, или этапа:

Первая стадия интоксикации происходит при начале курения. Уже при первых попытках табакокурения в детском или подростковом возрасте, как правило, все начинающие курильщики испытывают те или иные симптомы интоксикации: кашель, тошнота, головокружение, одышка, сердцебиение и др.

Вторая стадия интоксикации – стадия накопления скрытых патологических изменений в организме.

Третья стадия интоксикации – стадия выраженных клинических проявлений или последствий табачной интоксикации в виде различных расстройств и заболеваний, часто с уже необратимыми изменениями [4].

В развитии и становлении никотиновой зависимости можно выделить шесть этапов: 1) любопытство к сигарете и процессу курения; 2) игра с сигаретой; 3) эпизодическое (ситуационное) табакокурение; 4) регулярное привычное курение; 5) регулярное зависимое курение; 6) стойкая никотиновая зависимость [1].

Хроническая табачная интоксикация приводит к следующим патологическим изменениям в организме обучающихся: постепенному снижению остроты зрения; ухудшению памяти; замедлению роста; мышечной гипотонии, снижению выносливости; истощению ЦНС; снижению работоспособности; поражению кожи; сбоем эндокринной системы; поражению сердца, сосудов и т.д. [1].

На современном этапе в системе образования в рамках профилактики табакокурения принято выделять первичную психолого-педагогическую и вторичную психологическую и медицинскую профилактику.

Первичная психолого-педагогическая профилактика включает превентивные меры по предупреждению начала курения среди обучающихся. Так, например, на уроках биологии, ОБЖ, классных часах педагоги должны поднимать проблему алкоголизма, наркомании, курения и токсикомании, расширять знания обучающихся об их вредном влиянии на организм человека. В рамках мероприятий, направленных на здоровьесбережение обучающихся, для бесед с ними школа может пригласить участкового инспектора полиции, врачей разных профилей. При активном участии самих школьников полезно вывешивать тематические стенгазеты, разрабатывать стенды, содержащие информацию о пагубном влиянии на организм человека психоактивных веществ (ПАВ) и последствия их употребления, популяризации здорового образа жизни (ЗОЖ).

Педагог-психолог образовательной организации с помощью анкетирования должен осуществлять мониторинг осведомленности обучающихся о вреде никотиновой зависимости, токсикомании, их отношении к ведению ЗОЖ и т.п. Классные руководители совместно с активом класса должны организовывать «Дни здоровья», спортивные соревнования; приобщать воспитанников к досуговой деятельности: к участию в различных спортивных секциях и кружках [4].

Вторичная профилактика табакокурения включает в себя комплекс психологических и медицинских методов и техник воздействия, используемых в работе с обучающимися, пристрастившимися к табакокурению. Для усиления эффективности проводимой работы в системе образования педагогам-психологам необходимо выявлять как индивидуально-типологические особенности каждого обучающегося, так и первопричину данного аддиктивного поведения [4].

В рамках изучаемой нами проблемы было исследовано отношение современных школьников к табакокурению и определено влияние различных факторов, в том числе ближайшего окружения, на закрепление вредных привычек у обучающихся.

Исследование проводилось на базе МОУ Гимназия №14 г.о. Орехово-Зуево Московской области. В нем приняли участие обучающиеся 9 «А», 9 «Б» и 9 «В» классов – 50 школьников (25 девочек и 25 мальчиков), средний возраст которых составил 15 лет.

В качестве диагностического инструментария использовалась разработанная нами анкета "Выявление отношения обучающихся к табакокурению", состоящая из 16 вопросов с вариантами ответов. Каждому респонденту давалась анкета на отдельном листе. Анкетирование проходило анонимно, с указанием пола и возраста респондента. При анализе анкеты учитывались следующие параметры: отношение к курению, возраст начала курения, побудительные мотивы для курения, длительность курения, наличие курящих родственников.

Результаты, полученные с помощью анкетирования школьников, представлены в Таблице 1.

Выявление отношения обучающихся к табакокурению

Вопрос	Кол-во респондентов (в %)	
Курят ли ваши родные?	Да – 75% Нет – 25%	
Кто курит в семье?	Отец – 74% Мать – 50% Брат/сестра – 16% Дедушка/бабушка – 26%	
Курите ли вы?	Да – 24% (девочки – 36%; мальчики – 64%) Нет – 76%	
Пробовали вы курить?	Да – 43% Нет – 57%	
С какого возраста начали курить?	С 13-15 лет – 70% С 11-12 лет – 30%	
Пытались ли вы бросить курить?	Да – 77% Нет – 23%	
У вас бывают резкие перепады настроения?	<i>Курят:</i> Да - 53% Нет – 18% Изредка – 29%	<i>Не курят:</i> Да – 20% Нет – 44% Изредка – 36%
Часто ли у вас возникает состояние утомления?	<i>Курят:</i> Да – 41% Нет – 24% Изредка – 35%	<i>Не курят:</i> Да – 24% Нет – 47% Изредка – 29%
Отметьте мотивы курения:	<i>Курят:</i> за компанию – 71% для снятия напряжения – 53% модно – 53% баловство – 47% просто так – 41% успокаивает – 35%	<i>Не курят:</i> за компанию – 74% баловство – 59% модно – 53% успокаивает – 53% для снятия напряжения – 41%
Знаете ли вы, что такое пассивное курение и что оно негативно влияет на окружающих?	Да – 100%	
Совместимы ли спорт и курение?	<i>Курят</i> Да – 76% Нет – 24%	<i>Не курят</i> Да – 29% Нет – 71%

Анализ результатов исследования, полученных с помощью анкеты, позволил нам выявить следующее:

- в 75% случаев в семьях школьников есть курящие, в основном это отцы (74%), мамы (50%), дедушки (26%);
- 34% обучающихся из данной выборки исследования, так или иначе, связаны с табакокурением, т.е. курили, или по-прежнему продолжают курить (24%);
- 6% респондентов имеют достаточно большой стаж курения – 3-4 года, у 18% респондентов стаж курения составляет 1-2 года;
- в 70% случаев обучающиеся начали курить в 13-15 лет, в 30% случаев – с 11-12 лет;
- 77% обучающихся пытались бросить курить, но 23% отметили, что это было безуспешно;
- в 100% случаев респонденты знают про пассивное курение и о его негативном влиянии на окружающих, но, не смотря на это, продолжают курить;
- среди курящих школьников, в качестве основных мотивов курения выступают: курение за компанию – 71%; для снятия напряжения – 53%, модно – 53%, баловство – 47%;
- у школьников, зависимых от табакокурения, в отличие от сверстников без вредных привычек, в два раза чаще возникает состояние утомления, и они чаще склонны к резким перепадам настроения;
- к сожалению, среди курящих обучающихся бытует мнение, что курение и спорт совместимы (76%).

Выводы. Полученные результаты свидетельствуют, что курение пользуется популярностью среди обучающихся, как мальчиков, так и девочек, несмотря на знание о негативных последствиях никотиновой зависимости. У большинства школьников начало курения относится к возрасту 13-15 лет, хотя продажа несовершеннолетним табачной продукции запрещена. В качестве мотивов курения у них выступают подражание сверстникам, психологические проблемы, следование моде. Многие школьники с ранних лет сталкиваются с никотиновой зависимостью близких родственников, что, с одной стороны, делает их объектами пассивного курения, с другой стороны, формирует у детей соответствующие модели поведения и установки по отношению к своему здоровью.

Проведенное анкетирование показало, что проблема курения среди обучающихся по-прежнему остается актуальной и нуждается в целенаправленной психолого-педагогической, медицинской профилактической работе, в воспитании у обучающихся личной ответственности за собственное здоровье, в формировании позитивных установок на ЗОЖ и на осознанный отказ от любых вредных привычек.

Проблема никотиномании – проблема комплексная, и поэтому ее реализация должна осуществляться комплексно, с участием разных специалистов и с активным включением в данный процесс родителей. Как показывают результаты проведенного исследования, родители, зависимые от табакокурения, своим примером, к сожалению, влияют на приобщение детей к табакокурению.

Поэтому первичная профилактика никотиновой зависимости среди обучающихся должна осуществляться в первую очередь на уровне семьи и школы. Родители должны вести здоровый образ жизни и быть примером и эталоном для подражания для своих детей, а не наоборот.

В общие методы первичной психолого-педагогической профилактики никотиновой зависимости в системе образования можно включить:

- 1) метод косвенной и скрытой психолого-педагогической профилактики;
- 2) выявление среди обучающихся лидеров, активное их приобщение к данному виду деятельности с использованием их творческого потенциала;
- 3) приобщение обучающихся и их родителей к внеурочной физкультурно-спортивной, физкультурно-оздоровительной, спортивно-массовой деятельности.

В качестве средства профилактики могут выступить: лекция, беседа, дискуссия, видео-лекторий, профилактический тренинг, игра, квесты, брей-ринг, акция, флешмоб, арт-встреча, баттл, эстафета и т. д. При этом в зависимости от цели и поставленных задач они могут являться как методами (формирование определенных ЗУНов), так и средствами (способ достижения) профилактики никотиновой зависимости в школе.

Литература:

1. Левшин, В.Ф. Табакизм. Патогенез, диагностика и лечение: руководство для врачей / В.Ф. Левшин. – М.: ИМА-ПРЕСС, 2012. – 125 с.
2. О состоянии санитарно-эпидемиологического благополучия населения в Российской Федерации в 2021 году: Государственный доклад. – М.: Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека, 2022. – 340 с. – URL: <https://www.rospotrebnadzor.ru/upload/iblock/594/>.
3. Салагай, О.О. Анализ структуры и динамики потребления табака и никотинсодержащей продукции в Российской Федерации в 2019-2022 гг. / О.О. Салагай, Н.С. Антонов, Г.М. Сахарова // Профилактическая медицина. – 2022. – 25(9). – С. 15-23
4. Солдатова, С.В. Первичная профилактика употребления психоактивных веществ в образовательных организациях: Учебно-методическое пособие. – 2-е изд., испр. и доп. / С.В. Солдатова. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2018. – 152 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук Крыжевская Наталья Николаевна

Ставропольский филиал федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

кандидат психологических наук, доцент Кусакина Елена Аркадьевна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Пермский институт федеральной службы исполнения наказаний» (г. Пермь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье представлены психолого-педагогические условия развития эмоциональной устойчивости студентов, обучающихся по направлению подготовки – 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. Автором проведен анализ формируемых компетенций, где эмоциональная устойчивость является необходимым личностным свойством, обеспечивающим готовность выпускника к будущей профессиональной деятельности. Создание специальных психолого-педагогических условий позволит сформировать гармонично развитую личность с устойчивой жизненной позицией, готовой преодолеть жизненные трудности, сохраняя внутреннее самообладание. Анализ научных исследований подтверждает, что сочетание позитивной педагогики и позитивной психологии в образовательном пространстве вуза являются необходимым условием для развития эмоциональной устойчивости студентов. Созданные в вузах психологические лаборатории, службы и центры реализуют программы, позволяющие актуализировать личностный потенциал студентов, формируют качества личности необходимые для позитивного самовосприятия и гармоничного взаимодействия с окружающим миром. Организация учебно-воспитательного процесса с соблюдением принципов позитивной педагогики обеспечивает становление не только высокопрофессионального специалиста, но и способствует формированию позитивной личности.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, студент гуманитарного профиля, образовательный стандарт, психолого-педагогические условия, позитивная педагогика, психологическая лаборатория.

Annotation. The article presents the psychological and pedagogical conditions for the development of emotional stability of students studying in the field of training – 44.03.02 Psychological and pedagogical education. The author conducted an analysis of the competencies being formed, where emotional stability is a necessary personal property that ensures the graduate's readiness for future professional activity. The creation of special psychological and pedagogical conditions will make it possible to form a harmoniously developed personality with a stable life position, ready to overcome life difficulties while maintaining inner self-control. The analysis of scientific research confirms that the combination of positive pedagogy and positive psychology in the educational space of the university is a necessary condition for the development of emotional stability of students. Psychological laboratories, services and centers established at universities implement programs that allow students to actualize their personal potential, form the qualities of personality

Key words: emotional stability, humanitarian student, educational standard, psychological and pedagogical conditions, positive pedagogy, psychological laboratory.

Введение. Система высшего профессионального образования на современном этапе развития предъявляет серьезные требования к квалификации выпускника. При реализации федерального государственного образовательного стандарта высшего образования образовательная организация создает необходимые условия для формирования универсальных, общепрофессиональных и иных компетенций.

В соответствии со стандартом бакалавриат по направлению подготовки – 44.03.02 Психолого-педагогическое образование выпускник обязан осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормами профессиональной этики, организовывать совместную индивидуальную и групповую деятельность, осуществлять деловые коммуникации и

педагогическую деятельность. Каждая из компетенций предполагает в обязательном порядке наличие эмоциональной устойчивости как качества личности. Кроме этого, специалист данного профиля должен обладать навыками анализа собственной деятельности и способностью контролировать стабильность своего эмоционального состояния в работе с детьми. Опираясь на ФГОС ВО одним из показателей наличия психолого-педагогических условий для развития эмоциональной устойчивости является предоставление обучающимся возможности решения всех типов профессиональных задач: педагогических, методических, проектных, организационно-управленческих, культурно-просветительских и сопровождения. Педагогические условия рассматриваются как реализация в образовательном пространстве вуза содержания, форм и методов (приемов) в процессе педагогического взаимодействия между всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Иными словами, образовательный стандарт создает необходимые педагогические условия для постановки и решения поставленных задач по формированию и развитию личности студента.

Изложение основного материала статьи. Психолого-педагогические условия развития эмоциональной устойчивости включают в себя учет индивидуально-психологических особенностей, обучающихся и преподавателей, создание благоприятной, комфортной среды для конструктивного взаимодействия в процессе общения, готовность субъектов образовательного процесса к реализации специальных психотехнологий по развитию эмоциональной устойчивости студентов. Как отмечается в научных исследованиях в гуманитарном образовании возрастает проблема негативного изменения в эмоциональной сферы личности [2. С. 112]. Во многом, по мнению исследователя это связано с профессионально-личностным самоопределением студентов. Представления о будущей профессии в процессе обучения меняются и не соответствуют ожиданиям, в связи с этим накапливается тревожность, агрессивность появляются первые признаки нервно-психической неустойчивости. Одним из условий для развития эмоциональной устойчивости студентов является создание в вузе психологических лабораторий, центров, служб и иных структурных подразделений. Так, в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» создана лаборатория психологии образования и медиапсихологии, целью которой является развитие психологической практики актуализации личностного потенциала и гармонизации отношения студентов с окружающими. В рамках специальных встреч со студентами происходит освоение психотехник по раскрытию профессионального образа и овладению приемов позитивного самовосприятия. В Вятском государственном университете функционирует психологическая служба, «которая оказывает содействие по формированию гармоничной личности, позитивного образа жизни обучающихся....., созданию позитивной мотивации к обучению...» [6. С. 3]. Одной из задач психологической службы университета является формирование и организация позитивной социальной ситуации развития субъектов образовательного процесса в вузе. Сотрудники службы осуществляют все виды деятельности: просвещение, консультирование, диагностика, профилактика и коррекция. Необходимо отметить, что одной из функций является психологическая коррекция эмоциональных нарушений студентов на различных этапах освоения образовательной программы. Кроме традиционных направлений в деятельности психологов высшей школы возможна реализация специально-разработанных программ по развитию эмоциональной устойчивости, которая включает в себя психодиагностику, просвещение и коррекцию необходимых личностных проявлений в процессе групповой работы. Рассмотрим содержание и структуру реализуемой психотехнологии, которая является основной в обеспечении психологических условий развития эмоциональной устойчивости как интегративного свойства личности, которое обеспечивает психологическое благополучие личности студента. Реализуя программу, психологи ставят перед собой три взаимосвязанных задачи: развитие системы представлений в результате организации и проведения мини-лекционных занятий; проведение специальных упражнений направленных на развитие основных компонентов эмоционального устойчивости (интеллектуальный, мотивационный, волевой и поведенческий); создание специальных условий в рамках различных направлений деятельности вуза. Элементы программы могут быть использованы в преподавании цикла занятий психолого-педагогического содержания, в рамках спецкурсов и занятий с профессорско-преподавательским составом. Диагностика студентов направлена на изучение изначального уровня сформированности компонентов эмоциональной устойчивости. С этой целью можно использовать следующих психодиагностический инструментарий: методика изучения уровня тревожности студентов Дж. Тейлор (адаптация М.В. Рябых); личностный многофакторный опросник (16-PF); методика экспресс-диагностики уровня психоэмоционального напряжения и его источников (О.С. Копина, Е.А. Сулова, Е.В. Заикин) и др.. В рамках теоретического цикла студенты определяют феноменологию изучаемого свойства. В завершении реализации программы особого внимания заслуживает практический блок, на котором осуществляется индивидуальная и групповая коррекция, консультирование и просвещение по аспектам, не прошедшим переосмысление и принятие участниками тренингов. Так, например, в сочинении «Самый счастливый период в жизни...», участникам необходимо описать различные сценарии в жизни, приносящие успех, радость, удовольствие, проблемные ситуации, которые удавалось разрешить с помощью позитивного мышления. Студентам предоставлена возможность самостоятельно проработать ряд тем, подготовить интересные, на их взгляд, вопросы для обсуждения и представить их для групповой дискуссии, подготовить эссе и в процессе выполнения домашнего задания стать модератором на социально-психологическом тренинге.

Позитивная психология представляет собой направление, которое включает в себе техники и приемы по развитию качеств личности, позволяющие накапливать жизненную энергию, преодолевать трудности, управлять психическим состоянием. Все участники образовательного процесса по мере своих возможностей, которые определены должностными полномочиями должны использовать элементы позитивной психологии в отношении студентов.

Не вызывает сомнения, что в вузе осуществляется необходимое психологическое сопровождение и создаются психологические условия, обеспечивающие психическое, личностное и социальное развитие субъектов образовательного процесса.

Одним из условий развития эмоциональной устойчивости студентов является использование в образовательном пространстве вуза положений позитивной педагогики, которая будет выступать существенным дополнением к использованию практического инструментария позитивной психологии. Позитивная педагогика в понимании исследователей позволяет пересмотреть образовательный подход, где важным является не академический уровень знаний студентов, а внутренняя гармония личности. Некоторые сторонники позитивной педагогики отмечают целесообразность использования позитивной психологии в образовательном процессе, дополняя необходимость высокого уровня знаний. Использование методов позитивной психологии в развитии эмоциональной устойчивости студентов возможно в случае модернизации образовательного процесса вуза, где происходит смещение с субъект-объектной парадигмы на субъект-субъектную. Как отмечает в своем исследовании С.В. Колесова, позитивная педагогика предоставляет возможность личности управлять своими отрицательными чертами личности, самосовершенствоваться и выстраивать продуктивную стратегию взаимодействия [3. С. 235]. Необходимо отметить, что именно в рамках позитивной педагогики, возможно согласование с принципами позитивной психологии. Внимательный подход к студентам, снижение груза ответственности за ошибки и неудачи, наличие «обратной связи», «эффективного поощрения» способствует психологическому

благополучию обучающегося. Рассматривая позитивную педагогику как условие развития эмоциональной устойчивости студентов на различных этапах овладения профессией в образовательном пространстве вуза можно говорить о становлении и развитии позитивной личности. Важнейшим элементом в создании психолого-педагогических условий является учет принципов позитивной педагогики в организации образовательного процесса. Так в принципе уважения и принятия студента отражается способность педагогов принимать и в корректной форме корректировать недостатки обучающихся, не использовать в учебно-воспитательном процессе сарказм, агрессивность, надменность и предвзятость. Как совершенно справедливо заметил Г. Мюнстерберг, – «Садовод любит свои тюльпаны и ненавидит сорную траву. А для ботаника сорная трава – такое же настоящее растение, следовательно, такое же важное, как самый красивый цветок». Для педагога, как для ботаника все обучающиеся представляют ценность и заслуживают уважения, независимо от каких-либо социальных или психологических особенностей. Принцип поддержки заключается в подчеркивании самых незначительных успехов студентов. Несовпадение уровня притязаний и реальных возможностей в освоении студентами образовательной программы приводит к неадекватной самооценке, повышенной тревожности, скованности и эмоциональным срывам. В процессе педагогического общения очень важно заметить достижение студента, обратить на него внимание и создать условия для самоутверждения. Соблюдение принципа справедливости и ответственности позволяет педагогам признавать свои ошибки и брать на себя ответственность за свои действия и слова. Студенты отличаются не толь уровнем академических знаний, но и особенностями нервной системы. Обязательный учет психических особенностей (ригидность мышления, тревожность, слабость нервной системы, неуверенность в себе) в учебном процессе должен стать основной методической работы. Принцип индивидуальности отражает личную мотивацию педагога высшей школы к повышению качества образовательного процесса. Остановившись, на основных принципах позитивной педагогики, необходимо отметить, что основная ее задача заключается в раскрытии позитивных возможностей студентов. Осознание студентом потребности в позитивном мышлении, позитивном восприятии себя и окружающих несомненно раскроет возможности самосовершенствования как личности и саморазвития как будущего специалиста и профессионала.

В научных исследованиях при выявлении психолого-педагогических условий прослеживается смежность подходов. Так, в диссертационном исследовании М.Ю. Буславева отмечает, что развитие эмоциональной устойчивости возможно лишь в результате проведения специально организованной работы. Первоначальным является выделение критериев, показателей и уровней эмоциональной устойчивости студентов колледжа, учет индивидуальных особенностей студентов, создание стимулирующей среды психолого-педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса. Кроме этого одним из обязательных условий является реализация научно-обоснованной модели формирования эмоциональной устойчивости студентов [1. С. 15].

Рассматривая педагогические условия эффективного формирования эмоциональной устойчивости студентов-психологов В.Е. Медведева выделила 3 основные группы: организационно-педагогические (использование педагогики сотрудничества и принципов личностно-ориентированного подхода); субъектно-личностные (учет индивидуальных особенностей); практико-ориентированные (учет профессиональной программы и ориентация на будущую профессиональную деятельность) [5. С.12].

Особый интерес для нашей темы вызывает научный труд А.А. Черниковой, в котором указывается, что формирование эмоциональной устойчивости возможно в случае создания специальных условий на всех этапах освоения образовательной программы. Очень важным является формирование установки и готовности к будущей педагогической деятельности, личная заинтересованность студентов в развитии эмоциональной устойчивости, поэтапное измерение с помощью методов психодиагностики изначального уровня сформированности всех компонентов и обязательное педагогическое общение в рамках педагогики сотрудничества [8. С. 10].

С. М. Хапачева при изучении эмоциональной устойчивости студентов психологов определила, что необходимо в преподавание дисциплин включать специальные блоки, содержащие техники развития эмоциональной устойчивости. В процессе преподавания дисциплин других циклов необходимо создавать условия по применению интерактивных методов обучения и воспитания. Неотъемлемой частью развития эмоциональной устойчивости является личная заинтересованность самих студентов-психологов и использование техник самопознания и саморазвития [7. С. 4858].

Разделяя выше обозначенную позицию, А.А. Крехова, обосновывает необходимость использования предметных областей дисциплин психологического и педагогического профиля в развитии эмоциональной устойчивости. В рамках психологического сопровождения необходимо проводить социально-психологические тренинги с целью формирования профессионально-значимых качеств. Как отмечается в ранее представленных исследованиях, развитие эмоциональной устойчивости невозможно без четкой и осознанной позиции студентов на самореализацию в профессии [4, С. 147].

Интересен подход Т.Л. Шабановой в организации психолого-педагогических условий формирования эмоциональной устойчивости студентов в процессе обучения. По мнению автора, профессорско-преподавательский состав при организации учебно-воспитательного процесса должен использовать приемы и методы актуализирующие положительные эмоции, в особенности в ситуации неудач. В ситуации успеха и достижении результатов по отношению к себе необходимо использовать одобрение и поощрение. В годовой план деятельности вуза по психологическому сопровождению необходимо включать обучающие программы – тренинги по формированию компонентов эмоциональной устойчивости студентов, начиная с первого курса [9. С. 1715].

Сущность психолого-педагогических условий определяется содержанием формируемого качества личности студента и возможностями вуза по достижению поставленной цели. Для использования позитивной психологии как инструментария в развитии личности студента неотъемлемой частью является построение позитивного педагогического процесса, в котором усвоение компетенций происходит одновременно с достижением психологического благополучия и стабильности, одним из показателей которого является эмоциональная устойчивость.

Выводы. Анализ проведенных нами исследований по проблеме создания психолого-педагогических условий в вузе, способствующих развитию эмоциональной устойчивости будущих специалистов подтверждает их эффективность в развитии и становлении гармоничной личности, готовой противостоять эмоциогенным ситуациям и, опираясь на личностный потенциал быть социализированной в обществе. Одним из условий, которое заслуживает особого внимания, в контексте нашего исследования, является обязательное функционирование в вузе специальных структурных подразделений, обеспечивающих профессионально-личностное становление будущих специалистов. Реализация специальных психотехнологий сотрудниками психологических лабораторий и служб позволит осуществить целенаправленное воздействие на психоэмоциональную сферу личности студента. Использование профессорско-преподавательским составом в своей педагогической деятельности принципов позитивной педагогики позволит раскрыть потенциал студентов, будет способствовать поиску у обучающихся позитивного в самом себе и окружающих, создаст в системе межличностных отношений атмосферу человечности, добра, искренности и любви. Процесс обучения в рамках позитивной педагогики возможен лишь при условии готовности самого педагога, то есть наличием необходимых профессиональных качеств и уровня мотивации к педагогической деятельности с соблюдением принципа гуманизма. Основой позитивного воспитания

выступают такие важные аксиомы как, уважение к личности студента, признание право на ошибку и желание видеть ребенка хорошим, несмотря на его поведение. Позитивное педагогическое восприятие образовательного процесса является необходимым условием развития эмоциональной устойчивости студентов гуманитарного профиля и способствует формированию позитивной личности готовой на высоком уровне реализовывать свои профессиональные знания.

Литература:

1. Буслаева, М.Ю. Психолого-педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа: автореферат. дис. ... канд.пед.наук: 19.00.07 / Буслаева Марина Юрьевна. – Челябинск, 2009. – 24 с.
2. Калинина, Т.В. Формирование эмоциональной устойчивости студентов в условиях вузовского образования / Т.В. Калинина, М.Б. Колесникова // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – №3. – С. 109-115
3. Колесова, С.В. Позитивная педагогика: постановка проблемы / С.В. Колесова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №6. – С. 234-237
4. Крехова, А.А. Психолого-педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости будущего психолога / А.А. Крехова // Материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – 2019. – URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018015011> (дата обращения: 01.02.2023).
5. Медведева, В.Е. Педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов -психологов: автореферат. дис. ... канд.пед. наук: 19.00.07 / Медведева Вера Евгеньевна. – Орел, 2011. – 24 с.
6. Положение о психологической службе ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет». – 2019. – URL: https://www.vyatsu.ru/files/admin_ftp/pdf_departments/Polozhenie_PsichSluzhba.pd. (дата обращения: 02.02.2023).
7. Хапачева, С.М. Психолого-педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости будущего психолога / С.М. Хапачева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/55236.htm> (дата обращения: 01.2023).
8. Черникова, А.А. Психолого-педагогические условия развития эмоциональной устойчивости будущего учителя: автореферат. дис. ... канд.пед. наук: 19.00.07 / Черникова Алла Анатольевна. – Барнаул, 2009. – 23 с.
9. Шабанова, Т.Л. Психолого-педагогические условия формирования эмоциональной зрелости у студентов в процессе обучения в вузе / Т.Л. Шабанова, И.В. Лебедева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8226> (дата обращения: 29.01.2023).

Психология

УДК 159.922.72

учитель начальных классов/логопед Кузичева Василина Александровна

Государственное казенное общеобразовательное учреждение

«Школа-интернат № 65 для слабослышащих» (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);

старший преподаватель Быкова Лилия Марсовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ВРАЧЕЙ-ВЕТЕРИНАРОВ КАК СЛЕДСТВИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ТРУДНЫМИ КЛИЕНТАМИ – ХОЗЯЕВАМИ ЖИВОТНЫХ

Аннотация. В условиях роста востребованности профессии ветеринара в современном социуме актуальной проблемой психологической деонтологии в сфере ветеринарии является профессиональное выгорание врачей – ветеринаров. Целью статьи является определение способов и средств решения проблемы профессионального выгорания врачей-ветеринаров, как следствия их взаимодействия с трудными клиентами – хозяевами животных. В теоретической части освещена проблема медицинской деонтологии, изложены принципы медицинской этики; дан обзор трудов по вопросам этики ветеринарной медицины и в области психологии профессиональной деятельности; подчеркнута значимость проблемы профессионального выгорания врачей-ветеринаров и поиска путей ее устранения. В результатах исследования представлены рекомендации для психологической поддержки специалистов ветеринарной отрасли и студентов выпускных курсов ветеринарного факультета с целью профилактики их профессионального выгорания. В заключение подведен итог, сделаны основные выводы проведенного исследования.

Ключевые слова: врачи ветеринарной медицины, клиенты – хозяева животных; профессиональное выгорание; медицинская деонтология; профилактика; рекомендации для психологической поддержки.

Annotation. In the context of the growing demand for the profession of a veterinarian in modern society, the actual problem of psychological deontology in the field of veterinary medicine is the professional burnout of doctors-veterinarians. The purpose of the article is to identify the ways and means of solving the problem of professional burnout of veterinarians as a result of their interaction with difficult clients – pet owners. The theoretical part covers the problem of medical deontology, outlines the principles of medical ethics; a review of works on the ethics of veterinary medicine and in the field of psychology of professional activity is given; the importance of the problem of professional burnout of veterinarians and the search for ways to eliminate it is emphasized. The results of the study present the recommendations for psychological support for veterinary specialists and graduate students of the veterinary faculty in order to prevent their professional burnout. In conclusion, the results are summarized, the main conclusions of the study are made.

Key words: veterinarians, clients – pet owners; professional burnout; medical deontology; prevention; recommendations for psychological support.

Введение. В условиях возрастания роли и востребованности профессии ветеринара в современном социуме актуальной проблемой психологической деонтологии в сфере ветеринарии является профессиональное выгорание врачей – ветеринаров, как следствия их взаимодействия с трудными клиентами – владельцами животных.

Благополучие домашних питомцев играет важную роль в жизни их владельцев, жителей небольших городов и современных мегаполисов. Хозяева животных трепетно относятся к здоровью своих подопечных, и в этом смысле многое зависит от достойного ветеринарного сервиса и компетентного, преданного своему делу «доктора Айболита». Однако поиски хорошего специалиста и стоимость ветеринарной помощи зачастую не оправдывают надежд, причиняют много

хлопот и становятся причиной разочарования клиентов. Сегодня уровень ветеринарного сервиса и психологическое здоровье врача-ветеринара вызывают немалый интерес специалистов психологической деонтологии.

Цель статьи: исследование проблемы профессионального выгорания врачей ветеринаров; определение способов и средств решения этой проблемы; рассмотрение рекомендаций, выделенных на основе анализа источников, с целью профилактики профессионального выгорания специалистов ветеринарной отрасли и студентов-выпускников ветеринарных факультетов.

Изложение основного материала статьи. Сфера ответственности современной ветеринарии включает в себя не только обследование, диагностику и лечение животных, но и другие обязанности, связанные с охраной территории государства и населения от заболеваний, общих для животных и человека [4, С. 19].

Важную роль при этом играет тесное взаимодействие вет. работников с хозяевами животных, которые своей некомпетентностью в ветеринарном деле и безответственным отношением к рекомендациям врачей-ветеринаров зачастую неосознанно наносят вред своим питомцам.

Таким образом, в компетенцию ветеринарного врача входит ряд вопросов, значимых в масштабах государства. Зона ответственности ветеринарных работников значительно шире в отличие от врачей медицинских. Это пагубно сказывается на их эмоциональное и психологическое состояние, а также ведет к профессиональному выгоранию.

Обращение к проблеме медицинской /ветеринарной деонтологии позволяет получить представление о требованиях к профессиональной личности и этических стандартах деятельности ветеринарного врача.

Вопросы медицинской этики [1], биоэтики и ветеринарной медицины [9] широко освещены в научных и учебно-методических трудах (Н.Х. Ахмиров [1], Э.В. Барабашина [2], И.Ю. Доминицкий [4], П.В. Лопатин [6], П.Б. Мудрова [7], И.С. Панько [9], О.А. Тишина [11] и др.).

Труды исследователей позволяют отследить историю становления и развития медицинской /ветеринарной деонтологии. Как отмечает О.А. Тишина, «исток деонтологии уходят в глубокую древность. Можно предположить, что первый человек именно из чувства сострадания и желания облегчить боль, оказал первую помощь своему ближнему» [11, С. 85].

В развитие Российской деонтологии значительный вклад внесли такие выдающиеся ученые-медики, как В.А. Манассеин, М.Я. Мудров, Н.Н. Петров, Н.А. Семашко и другие. Л. Асеева, Н. Волохова выделяют четыре этапа в развитии этических норм и ценностей отечественной медицины [13].

Необходимость пересмотра этических стандартов во второй половине XX столетия была вызвана стремительным развитием биомедицинских технологий, внедрение которых вступило в противовес с существовавшими в то время моральными и этическими ценностями общества. Тогда возникло новое направление деонтологии – биоэтика, основателем которого стал американский биолог В.Р. Поттер. Он определил биоэтику как «соединение биологических знаний и человеческих ценностей» [4, С. 19].

В 1994 г. Т.Л. Бошан и Дж.Ф. Чайлдрес выделили принципы, провозглашающие этические стандарты деятельности врача [4, С. 19]:

1) Принцип автономии (respect for autonomy) [4, С. 19] – состоит в том, что врач уважительно относится к мнению пациента и готов к принятию решений без ущерба для его физического и морального благополучия. Например, для животных данный принцип применим в целях профилактики стрессов во время фиксации и т.п. [4, С. 19].

2) Не навреди (nonmaleficence) [4, С. 19]. При исполнении врачебного долга врач не вправе причинять боль и страдание; применять лекарственные/обезболивающие препараты, способные вызвать у пациента побочные явления.

3) Принцип великодушия (beneficence) [4, С. 20] Наряду с необходимыми познаниями в медицине и опытом исцеления от болезней, доктор должен обладать эмпатией и позитивно относиться к пациентам. Помимо проведения обследования и назначения лечения, врач должен обладать готовностью к проявлению участия и альтруизма.

4) Принцип справедливости (justice) провозглашает честное распределение материальных и духовных ценностей в целях необходимого удовлетворения потребностей человека [4, С. 20].

Ветеринарный врач должен быть толерантным к моделям поведения своих клиентов. Во время взаимодействия с ними, он должен осознавать, что животное – очень дорогое и любимое для хозяина существо. К примеру, если собака предана своему хозяину, то хозяин испытывает к ней взаимную глубокую привязанность. Конечно, не следует позволять клиенту излишнего проявления эмоций. Но, с другой стороны, надо иметь и быть способным проявить долю сострадания.

Оказывая помощь животному, ветеринар должен помнить о добросовестном выполнении своего врачебного долга; гуманно и высоко квалифицированно обращаться с животным; неукоснительно следовать принципам «ветеринарной деонтологии, проявляя нравственное, бережное и милосердное отношение» [4, С. 20].

В настоящее время в ветеринарной отрасли есть значительное число специалистов, которые глубоко недовольны своей профессией. Причиной разочарования отчасти становится несоответствие их собственных представлений о работе и реалий будней ветеринарного врача [12], который не только обследует и лечит зверей, но и работает с их владельцами.

Главным ожиданием вет. врача является уважение со стороны клиентов – хозяев животных. Доктор рассчитывает, что клиенты станут безоговорочно принимать его решения и послушно следовать рекомендациям.

Частым ожиданием клиентов является доступность ветеринарного врача. Многие из них полагают, что лечащий врач их питомца будет с ними на связи круглосуточно. Однако большинство врачей рассчитывают на исполнение своих служебных обязанностей в урочное время; не ожидают подобного потребительского отношения со стороны владельцев животных, и не готовы «прилететь к ним по первому зову» лишь потому, что их питомец – приоритет (number one) в их жизни.

Другим ожиданием клиентов является уровень ухода за животным. У них, как правило, имеются свои собственные мысли и представления о том, какой уровень ухода необходим их любимому питомцу [12]. При этом ветврачу бывает достаточно сложно переубедить их в правильности своих рекомендаций и необходимости их выполнения.

Ветеринару бывает довольно тяжело взаимодействовать с конфликтными клиентами, которые считают своим долгом дать врачу свои «ценные» указания («так моего котика не держите», «не делайте больно моему питомцу», «ему страшно, не надо так обследовать» и т.д.) Всякому специалисту сложно сосредоточиться на грамотном выполнении своей работы, если кто-то стоит рядом и дает ему некомпетентные советы.

Особенно трудно приходится ветеринару, когда целью его тесного контакта с владельцем становится выяснение того, что именно беспокоит животное, и назначение правильного обследования. Не редко хозяева животных мешают своей излишней опекой над питомцем, и в конце концов страдает беззащитное животное.

Вопросы психологии профессиональной деятельности освещены в работах А.Н. Бельшевой, В.А. Борокиной [3], Е.Н. Ивановой [6], К.Н. Сельченко [8], Л.В. Тарабакиной, Т.Л. Шабановой [11], В. Хубирьянц [12] и многих других. Психологи отмечают, что профессиональное выгорание становится одной из ключевых проблем психического здоровья личности.

Профессиональное выгорание как следствие взаимодействия с трудными клиентами, несет большую угрозу нестабильного психического здоровья ветеринара. Определение путей и способов ее устранения является актуальной проблемой психологической деонтологии.

В настоящее время в постановке и изучении проблемы профессионального выгорания врачей–ветеринаров эффективно используется метод психологической профилактики. Ученые отмечают результативность использования профилактики профессионального выгорания врачей–ветеринаров посредством сотрудничества с клиентами – хозяевами животных. Тем не менее, сфера межличностного взаимодействия ветврачей и клиентов остается недостаточно изучена. Программы, которые объединили бы в себе разнообразные виды психологической профилактики, все еще недостаточно разработаны и исследованы, что свидетельствует об актуальности и важности нашего исследования в области общей психологии и ветеринарной практики.

Исходя из данных, полученных путем опроса врачей – ветеринаров, а также их клиентов – владельцев животных, и на основе обзора источников по проблеме, в статье выделен список рекомендаций для психологической поддержки специалистов – вет. работников и студентов выпускных курсов ветеринарного факультета, с целью профилактики их профессионального выгорания.

Когда Ваше ожидание – уважение со стороны клиентов – владельцев животных.

1. Вы должны принять как должное, что Вашим клиентам доступны самые разные источники информации, и они не в малой степени осведомлены в «премудростях ветеринарной науки». Поэтому они не редко будут проявлять свое недоверие к Вашим доводам, и пытаться предложить «более эффективные» методы лечения для своего любимца.

Вы можете оказаться в такой ситуации, когда, обследуя животное, назначаете самое передовое лечение, а клиент при этом пытается противоречить и оспорить Ваше решение. Например, он с надеждой смотрит на Вас и, пытаясь заставить выслушать его, настойчиво твердит ценную, на его взгляд, информацию, полученную на форумах и из других источников в интернете. И это тем более странно, если учесть, что он пришел к Вам как раз с целью узнать правильный диагноз и получить компетентный совет врача. Лечение, предложенное ему на форуме профессиональными заводчиками, не оказало ожидаемого действия, и животное по-прежнему страдает.

И Вы должны быть готовы к тому, чтобы проявить толерантность в подобных случаях; корректно коммуницировать с клиентом; доступно для его понимания и достойно отстоять свою профессиональную позицию; убедить его в правомерности своих решений.

2. Вокруг нас не мало доброжелательных людей, уверенных, что они обладают широкими познаниями в сфере ветеринарии, всегда готовых поделиться своим бесценным опытом с хозяином животного. И чаще всего клиенты охотно доверяют сомнительным рекомендациям этих людей, полагаясь на их некомпетентные и, порой, ничем не обоснованные доводы.

Владельцам нравится, когда кто-то «знающий» ставит диагноз их подопечным. Как правило, их не сильно заботит то, насколько этот диагноз точный. Коммуникабельные «ветеринары старой школы», в свою очередь, очень любят быть сопричастными делу и ставить неподтвержденные диагнозы. Они искренне уверены, что их «наметанный глаз» точнее любого диагностического теста [12]. Отсутствие ветеринарного образования и недостаток опыта работы с животными не дают им понять, что схожие симптомы могут проявляться при нескольких разных недугах.

Итак, Вам стоит принять к сведению, что поведение и реакции клиентов во многом определены тем, что они склонны доверять людям, которых хорошо знают. Многие зависят и от того, насколько уверенным тоном им сообщают ту или иную информацию [12]. Вы, в свою очередь, должны быть способны и готовы, уверенно и четко разъяснить хозяину животного, что нельзя поставить диагноз в одночасье, руководствуясь отдельными симптомами. Для этого нужно провести обследование и сделать тесты.

Когда ожидание клиента – доступность лечащего ветврача.

3. Некоторые обладатели зверей и птиц будут пытаться остановить Вас на улице, в супермаркете и других общественных местах, ожидая, что Вы с удовольствием обсудите с ними самочувствие их любимого существа. Они способны нагрянуть в клинику за пять минут до окончания работы, рассчитывая на двухчасовую беседу о проблемах со здоровьем у своего подопечного. Другие будут писать Вам на электронную почту, звонить в любое неуточное время, и, если вы не ответите им в течение получаса, могут сильно огорчиться, так как «Вам до них нет никакого дела».

Рекомендуем Вам не принимать подобное проявление «дружелюбия» как повод для излишнего раздражения. Ведь люди всего лишь желают общения с Вами. Отпустите нахлынувшее в первый момент негодование. Оставайтесь приветливы и вежливы в обращении с клиентами. Но в то же время дайте им ясно понять, что всегда готовы с радостью принять своих пациентов, обсудить их проблемы и оказать необходимую помощь в кабинете вет. врача и в специально назначенное для этого время.

4. Многие из нас настолько мило обращаются с животными и услужливо ведут себя с их владельцами, что последние начинают ощущать себя по-настоящему «особенными людьми». С одной стороны, они осознают, что у вас также есть интересы и дела за пределами вет. клиники. Но, с другой стороны, полагают, что Вы обожаете «их собачку или кошечку», и пара неоплаченных часов работы доставит Вам истинное удовольствие. А многие из них убеждены, что, если услуга платная, значит доктор должен осмотреть их безоговорочно сразу же, как только они переступили порог лечебницы, и при этом совсем не важно, что там происходит в этот момент.

5. В силу высокой конкуренции ветеринарного сервиса главным девизом ветеринарного работника всегда остается фраза «клиент всегда прав». Мы стараемся безупречно выполнять нелепые требования и заботимся о том, чтобы клиент чувствовал себя не уязвимым, и все во имя того, чтобы наш бизнес оставался прибыльным [12]. Более того, удовлетворенность клиентов и признание с их стороны, безусловно, подкрепляет чувство собственной ценности ветеринарного врача.

Когда ожидание клиента – надлежащий уровень ухода.

6. Конечно, ветврачи такие же люди, со свойственными им взглядами и амбициями. Не редко собственные амбиции и убеждения начинают преобладать в тот момент, когда врач обследует животное, и иногда не лучшим образом влияют на то, какое лечение и как он рекомендует клиентам. В итоге клиенты покидают ветклинику с чувством неудовлетворенности работой ветеринара, так как тот не захотел прислушаться к их мнению и не сумел подобрать оптимальный вариант лечения для их питомца. Наши представления о надлежащих вмешательствах, которым следует подвергнуть пациента, не редко расходятся с позицией его хозяина [12].

Всегда помните! Наши собственные предпочтения и амбиции не должны превалировать во время работы, так как такой стиль общения не лучшим образом сказывается на ощущениях клиентов и репутации вет. врача. Наши убеждения и амбиции могут доминировать только тогда, когда мы ухаживаем за своим собственным питомцем. В остальных случаях функции ветврача заключаются в том, чтобы поставить диагноз, предложить варианты оптимального лечения и предоставить хозяину животного альтернативу, исходя из его собственных ценностей [12].

Выводы. Итак, в статье рассмотрена актуальная проблема психологической деонтологии в сфере ветеринарной медицины. На основе проведенного опроса и исследования научных источников, выделены и рассмотрены рекомендации для психологической поддержки ветеринаров и студентов-выпускников ветеринарных факультетов, и профилактики их профессионального выгорания.

Условия труда врачей ветеринарной отрасли характеризуются значительной степенью ответственности, стресса и переживаниями, как следствие взаимодействия с клиентами – хозяевами животных, которые не редко способствуют доведению эмоционального состояния медработников до критической точки; а также в связи с возможными неблагоприятными исходами у животных. Метод психологической профилактики должен быть широко и успешно использован для решения и устранения проблем психологической деонтологии в сфере ветеринарии.

Литература:

1. Ахмиров, Н.Х. От медицинской этики к медицинской биоэтике / Н.Х. Ахмиров, В.Ю. Альбицкий, Ф.Т. Нежметдинова // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 1999. – № 2. – С. 40.
2. Барабашина, Э.В. Принцип автономии пациента: возможное и действительное / Э.В. Барабашина. – Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 449. – С. 64-70
3. Бельшева, А.Н. Стрессоустойчивость педагогов дошкольного образования / А.Н. Бельшева, В.А. Борокина. – Вестник Минского университета. – 2021. – № 2. – С. 99-108
4. Деонтология: краткий курс лекций для студентов I курса специальности (направления подготовки) 36.05.01 Ветеринария / Сост. И.Ю. Доминицкий // ФГБОУ ВО «Саратовский ГАУ». – Саратов, 2017. – 51 с.
5. Иванова, Е.Н. Эффективное общение и конфликты / Е.Н. Иванова. – СПб., «Эксперимент», 1997. – 74 с.
6. Лопатин, П.В. Биоэтика: учебник для вузов / [П.В. Лопатин, О.В. Карташова]; под ред. П.В. Лопатина. – 4-е изд. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2009. – 272 с.
7. Мудрова, П.Б. Ветеринарный врач и общество / П.Б. Мудрова, М.Н. Капустянская, М.Н. Балтанова // Вестник современных исследований. – 2019. – 1.14 (28). – С. 38.
8. Прикладная конфликтология. Хрестоматия. Серия: Библиотека практической психологии / сост. К.Н. Сельченко. – Минск: «Харвест» – 624 с.
9. Профессиональная этика врача ветеринарной медицины: учебное пособие / под ред. И.С. Панько. – СПб: «Лань» 2004. – 288 с.
10. Тарабакина, Л.В. Изучение эмоциональной зрелости у преподавателей вузов с позиции системного подхода /Л.В. Тарабакина, Т.Л. Шабанова. – Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2 (15). – С. 34.
11. Тишина, О.А. Деонтология советского периода отечественной медицины первой половины XX века / О.А. Тишина //Инновационная экономика: Перспективы развития и совершенствования. – 2016 – № 3. – С. 85-89
12. Хубирьянц, В. Ожидания и реальность: ветеринарный врач – клиенты [Электронный ресурс]. – URL.: <https://vetmanager.ru/blog/ozhidaniya-realnost-veterinar-protiv-klientov/> (дата обращения: 15.02.2023).
13. Aseeva, I. Transformation of value priorities in the Russian medical ethics and bioethics / I. Aseeva, N. Volokhova // Czech Journal of Social Sciences, Business and Economics. University service publishing. – Volume 4, Issue 1. – 2015. – P. 6-16

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических, доцент кафедры психолого-педагогического и естественнонаучного образования Кузнецова Елена Николаевна

Ставропольский филиал

Московского педагогического государственного университета (г. Ставрополь);

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Хилько (Швецова) Ольга Владимировна

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

МАСС-ПРОПАГАНДА В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ: ВЛИЯНИЕ НА ГРАЖДАНСКУЮ ПОЗИЦИЮ НАСЕЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена масс-пропаганде как средству социализации населения и её роли в формировании гражданской позиции населения, а также особенностям социалистической и капиталистической пропаганды.

Ключевые слова: масс-пропаганда, психологический кризис, инфантилизм, гендерные психологические комплексы, бэби-бокс, гражданская позиция.

Annotation. The article is devoted to mass propaganda as a means of socialization of the population and its role in shaping the civic position of the population, as well as the features of socialist and capitalist propaganda.

Key words: mass propaganda, psychological crisis, infantilism, gender psychological complexes, baby box, civil position.

Введение. Йозефу Геббельсу, сподвижнику Адольфа Гитлера и, в числе прочих должностей, начальнику управления пропаганды НСДАП, приписывают фразу «Дайте мне средства информации, и я из любого народа сделаю стадо свиней». А вот английская поговорка: «Если ежедневно показывать по ТВ лошадиный зад, то через некоторое время он станет популярным».

Средства массовой информации транслируют в массы поведенческие паттерны, мнения, образ жизни и выполняют функцию воспитания народа, формируют его гражданскую позицию. В предыдущие века воспитательная функция была закреплена за религиозными организациями.

Народу прививался одобряемый образ жизни в церкви, в мечетях, в синагогах, например, внушалось, что у правящей верхушки «власть от бога» и существующее деление на классы справедливо, народ учил смирению и тщательно дозировали знания, которые разрешалось иметь представителям различных классов: до XX века во многих странах до восьмидесяти процентов населения было неграмотно: люди не умели читать и писать [2].

Изложение основного материала статьи. Всеобщее – достижение социализма в СССР, хотя первые шаги для обеспечения всему народу доступа к образованию были сделаны ещё в царской России. В результате получения доступа к образованию для населения в прошлом веке, в четверти стран мира в настоящее время законодательно закреплено право на начальное или на среднее образование. Население стало грамотным и получило возможность пользоваться письменными носителями информации, читать газеты.

В последней четверти XX развилась глобальная информационная мировая сеть Интернет, которая, в настоящее время доступна населению (от 99% до 60%) почти в ста странах мира, в России – 74,8% населения.

В результате, появилось небывалое в предыдущие эпохи явление – феноменальная скорость распространения информации, и слухов, в том числе, и относительная доступность информации, поскольку, народным массам доступна, в основном, только одобряемая Государством информация.

Масс-пропаганда в современном обществе распространяется через телевидение, газеты, сеть Интернет.

Развал страны СССР, осуществленный компрадорами в 1990 году, верг Россию и её бывшие союзные республики в капитализм, – в экономическую систему производства и распределения, построенную на власти капитала, частной собственности и на получении прибыли, как главной цели существования. При этом, в России с 1990 года упразднена государственная идеология, в Конституции РФ, согласно Статье 13, признается идеологическое многообразие и «никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной». Разумеется, данный постулат не мог не привести к злоупотреблениям, и всё чаще речь идет об «идеологическом кризисе» в России, и даже кризисе смысла жизни [9].

Кризис смысла жизни – есть результат негласного следования России, в результате принятия капиталистического строя, капиталистической идеологии потребительства, построенной на инфантилизации населения [5; 11].

В постиндустриальном обществе при высокой производительности труда освобождается все больше времени у населения. Развивается сфера услуг, промышленность составляет не более четверти ВВП. В таких условиях важнейшей задачей капиталиста является воспитание потребителя товаров и услуг. Но, в тоже время, если потребителей станет слишком много, то рухнет хрупкое равновесие современного капиталистического строя. Необходимо будет накормить и обеспечить всеми удобствами возрастающее в геометрической прогрессии население. При этом, современная энергетика функционирует, в основном, на потреблении природных минеральных ресурсов и на ядерной энергии [2].

Во многих странах, в том числе и в России, в XXI веке искусственно тормозится развитие новых технологий получения энергии, поскольку разработка технологических новинок является весьма затратным делом. На самокупаемость новые изобретения могут перейти только через десятки лет, и капиталистам придется забыть о сверхприбылях, которые они получают путем продажи минеральных ресурсов.

Э. Фромм в своей работе «Бегство от свободы» отмечает, что «нерациональное [капиталистическое] общество должно быть заменено обществом плановой экономики» [8], такие выводы Фромм сделал, наблюдая за бурными темпами индустриализации СССР в 30-х годах XX века. При постиндустриальном обществе происходит стагнация общественного развития и новых технологий, несмотря на то, что в этом обществе доминируют информационные технологии. Когда основным критерием эффективности считается прибыль, неизбежно наступает экономическая депрессия.

Капиталисту нужен послушный потребитель, который будет способствовать наращиванию его прибылей. Производство товаров и услуг подчинено идее получения максимальной прибыли при минимальных затратах, поэтому рост новых технологий тормозится, если только развитие этих технологий не являются малозатратным на стадии разработки и сверхприбыльным уже на стадии внедрения. Таким образом, стимулируются только прикладные исследования и замораживаются фундаментальные, как наиболее затратные.

В условиях бурного роста населения в развитых странах, понадобится развитие энергетики, не построенной на минеральных ресурсах, поскольку они конечны, и капиталистам придется распрощаться со сверхприбылями, потратив немалые ресурсы на развитие новых технологий. Поэтому демографический бум в развитых странах приведет к краху олигархических капиталов, и чтобы предотвратить убытки, капиталисты финансируют технологии воспитания инфантильного населения, не способного к самовоспроизводству.

В 60-х годах XX века стартовала политика неомальтезианства. Данная теория названа именем английского экономиста Т.Р. Мальтуса (1766 – 1843 гг.), который считал безработицу и нищету трудящегося населения следствием «абсолютного избытка людей» [13].

В XX веке Н. Чемберлен, У. Фогт и Г. Бутуль продолжают дело Т.Р. Мальтуса и развивают идею, доказывая, что естественный прирост населения в экономически развитых странах выступает причиной «мирового кризиса», единственным средством предотвращения которого является сокращение рождаемости [13].

Открытое ограничение на продолжение рода привело бы к социальной напряженности, поэтому были внедрены технологии скрытого геноцида, заключающиеся в воспитании народа, в пропаганде аддикций, саморазрушающего стиля поведения как эталонного.

В середине XX века в мире производится смягчение законодательства, связанного с проституцией, наркоманией, различными перверсиями. На фоне этого идет бурный рост табачной и алкогольной [1], а также порноиндустрии, разрабатывается и внедряется огромное количество лекарств, побочное действие которых многократно превышают их пользу, активно пропагандируются компьютерные игры, разрушающие зрение и психику. Посредством игрового кино и компьютерных игр, идет внедрение агрессивных и аддиктивных паттернов поведения в психологию масс. Таким образом, населению прививаются шаблоны поведения, направленные на разрушение и уничтожение себя и окружающих.

Популярный образ мужчины и женщины, предъявляемый населению как эталонный посредством имиджа популярных актеров, певцов, моделей, содержит явный отсыл к пропорциям лица и тела младших подростков десяти-двенадцати лет, в результате чего немодным становится выглядеть как взрослый мужчина или взрослая женщина. У многих девушек и женщин, в результате пропаганды образа половозрелого подростка как эталонного, развивается нервная анорексия.

К крайним формам пропаганды, направленной на сокращение населения, относится пропаганда культа «вселенской грусти» и эстетики суицида, когда многие модные интернет паблики содержат от двадцати до тридцати процентов шуток, связанных с пропагандой различных видов зависимости и суицида. Внедрение культа смерти в детскую психику начинают с самого раннего возраста, запуская моду на мультипликационную продукцию и игрушки, стимулирующие развитие некромании (посредством кукол-монстров с зеленым или синим цветом лица и кукол в гробах). Таким образом, первым средством сокращения населения является развитие у него саморазрушающих тенденций через воспитание и массовую пропаганду.

Также средством развития инфантилизма населения является пропаганда движения «Чайлдфри» в социальных сетях. В последние годы наблюдается рост в интернет пабликах числа шуток, связанных со скрытой агрессией к детям, черного юмора на детскую тему и шуток, демонстрирующих зависть к беззаботному состоянию детей, а также шуток на тему «мне сорок лет, а я еще не чувствую себя взрослым» и шуток на тему «кошечка / собачка лучше мужа / жены или ребенка».

Признаком психологической зрелости является наличие у человека потребности и способности заботиться о подрастающем поколении, о престарелых родителях, о молодых специалистах на работе, а также готовности действовать в интересах подопечных и нести за них определенную ответственность (в зависимости от степени их самостоятельности). Отсутствие потребности в заботе о других людях, заикливание только на своих нуждах, инфантильность является показателем эгоцентризма мышления, который Ж. Пиаже относил к детскому возрасту [6].

В настоящее время многие взрослые люди, зрелые с точки зрения периодизации возрастного развития, на самом деле являются эгоцентриками, по некоторым признакам интеллектуально полноценными, но не вполне овладевшими абстрактным мышлением, не способными абстрагироваться от собственной личности, сиюминутных желаний, выйти за рамки своей инфантильности, не владеют эмпатией, рефлексией [12].

Среди взрослого населения процветают различные виды психологических зависимостей: алкоголизация и наркотизация, игромания, эффект непреодолимости (гневливость, отсутствие самоконтроля), негативизм, культ печали, агрессия на противоположный пол, противопоставление мужского и женского как оппозиционного в юморе и фразеологизмах, увлечение социальными сетями и постами селфи по пятьдесят раз в день, являющееся крайним проявлением нарциссизма. Все это характерно для подросткового возраста: увлечение внешней стороной взрослости без возникновения подлинной психологической зрелости.

Также для подростков характерна пристрастность к тематике секса и взаимоотношений полов, связанных, как правило, исключительно с эротическим компонентом отношений. Для современных взрослых людей также характерны черты подростковой сексуальности, когда эротический и романтический компонент слиты [4].

В обществе наблюдается трансформация гендерных паттернов поведения, взрослые, но незрелые люди, инициируя любовные взаимоотношения, ведут себя даже не как подростки, а как дети. Юноши и мужчины дарят девушкам и женщинам на праздники мягкие игрушки, любовь к которым характерна для маленьких детей. Тревожные дети даже спят с игрушками. Молодые пары ходят в кинотеатры на просмотр детских мультфильмов с примитивным сюжетом [14, С. 371-372]. У взрослых пар встречается масса «незапланированных» беременностей вопреки развитым современным технологиям контрацепции.

Опасной тенденцией является в наше время и попытка внедрения бэби боксов, в том числе и в г. Ставрополе. Недавняя показательная история с оставленной в боксе девочкой продемонстрировала противоречие такой идеи законам РФ и здравому смыслу. Первый же случай показал, что оставить ребенка в боксе из-за анонимности может кто угодно, в данном случае ребенка оставила бабушка вопреки воле матери [10].

Зрелый человек, в ситуации невозможности воспитывать свое потомство самостоятельно по причине тяжелого финансового положения или неизлечимой болезни, подойдет ответственно к судьбе своих детей/ребенка и найдет им опекунов-частных лиц, либо отдаст детей под опеку государства или в интернат. Зрелый человек будет действовать официально, а скрывать беременность и подкидывать, выбрасывать детей на произвол судьбы характерно как раз для подростков, не способных отвечать даже за свои поступки.

Бэби боксы – это попытка предприимчивых капиталистов заработать на неучтенном живом товаре, что противоречит конституции РФ. Аргумент сторонников бэби боксов, что боксы спасают жизни, не состоятелен, поскольку мать, страдающая комплексом Медеи [3; 15; 16], мотивирована на причинение вреда новорожденному / младенцу. При подобном синдроме оставление ребенка в боксе невозможно, поскольку психически нездоровая женщина сочтет оставление ребенка в боксе недостаточной мерой агрессии по отношению к нему.

Выводы. Таким образом, многие тенденции современной пропаганды являются попыткой инфантилизации населения. Эгоцентричный «не выросший» взрослый, не способный критически относиться к своим желаниям, а также планировать (поскольку для полноценного планирования нужен высокий уровень абстрактного мышления и способность к антиципации), является идеальным потребителем. Такой взрослый легко берет кредиты, не давая себе отчета в том, способен ли он выполнить условия кредитования и погасить кредит, живет сегодняшним днем и следует сиюминутным желаниям, которые, как правило, связаны исключительно с потреблением товаров и услуг. Духовные потребности у инфантилов не развиты.

У психологически незрелого человека легко развивается шопингомания, которая является отражением «недостатка любви в детстве», как традиционно считается в психологии, но инфантил – это невыросший взрослый, который будет все время требовать заботы и развлечений, будучи не способным проявлять заботу по отношению к другим.

Инфантилизация современного населения, как процесс и как результат этого процесса, требует самого пристального внимания и деятельности по воспитанию и перевоспитанию населения. Спад рождаемости, полученный в США и в Европе благодаря пропаганде инфантильного / подросткового образа жизни, в том числе и половому просвещению в школе [11; 17], является не единственным последствием инфантилизации населения, - возрастает количество катастроф по причине человеческого фактора. Подростковый эффект непреодолимости, отсутствие самоконтроля, внедренные в массовое сознание, могут привести человечество к самым плачевным последствиям.

Литература:

1. Волобуева, Е.В. Алкогольная псевдотрадиция: отражение в массовом искусстве / Е.В. Волобуева, О.В. Хилько // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 426-428
2. Информационная реальность, информационная культура и информационная деятельность в системе обучения, воспитания и социализации личности: монография / С.В. Бобрышов, Л.В. Суменко, В.С. Тоискин [и др.]; под общ. ред. С.В. Бобрышова. – Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2022. – 148 с.
3. Кольцова, И.В. Значение психологического просвещения педагогов и родителей в области материнских комплексов Медеи и Иокасты / И.В. Кольцова, О.В. Хилько // Психологическое благополучие современного человека: мат-лы научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2019. – С. 80-86
4. Кузнецова, Е.Н. Кризис среднего возраста, синдром Анны Карениной у матерей и его влияние на детей / Е.Н. Кузнецова, О.В. Швецова (Хилько) // Инновационные результаты исследований в сфере естественных, технических и гуманитарных наук: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 12 ноября 2021 г. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2021. – С. 120-123
5. Профессиональные кризисы личности педагога в условиях глобальных трансформаций социальной среды: учебно-методическое пособие / Е.А. Андреева, И.В. Кольцова и др. / Под ред. Погребной О.С., Ториковой Е.Ф. – Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2022. – 150 с.
6. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М., 2008. – 448 с.
7. Профессиональные кризисы личности педагога в условиях глобальных трансформаций социальной среды: учебно-методическое пособие / Е.А. Андреева, И.В. Кольцова, О.С. Погребная, и др. / Под ред. Погребной О.С., Ториковой Е.Ф. – Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2022. – 150 с.
8. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М., 2008. – 256 с.
9. Халдей А. Россия в тисках идеологического кризиса / А. Халдей // Конт. – URL: <https://cont.ws/@alex-haldey/778612> (дата обращения: 03.02.2023).
10. Хилько, О.В. Внедрение в России ювенальной технологии бэби-боксов: антропологический аспект понимания и оценки / О.В. Хилько // Учитель в системе современного антропологического знания: мат-лы XII Международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2016. – С. 323-327

11. Хилько, О.В. Инфантилизация населения: истоки и последствия / О.В. Хилько // Педагогическая наука и практика – региону: мат-лы XVI региональной научно-практической конференции. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2016. – С. 225-230
12. Хилько, О.В. Психологическая зрелость как центральный компонент психологического и физического здоровья / О.В. Хилько // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-7. – С. 324-328
13. Цели и задачи инфантилизации общества [Электронный ресурс]. – URL: <http://whatisgood.ru/theory/media/celi-i-zadachi-infantilizacii-obshhestva/> (дата обращения: 03.02.2023).
14. Чернобров, В.А. Формула любви / В.А. Чернобров, В.Г. Головина. – М., 2006. – 416 с.
15. Швецова (Хилько), О.В. Материнские комплексы: комплекс Медеи, комплекс Иокасты / О.В. Швецова (Хилько) // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. – 2011. – Т. 1. – № 15-1. – С. 86-92
16. Швецова, О.В. Комплекс Медеи и комплекс Иокасты / О.В. Швецова // Прикладная психология и психоанализ. – 2011. – № 3. – URL: <https://www.ppip.idnk.ru/> (дата обращения: 06.02.2023).
17. Швецова, О.В. Секспроещение детей: социально-психологические последствия / О.В. Швецова // Актуальные проблемы современной науки: Материалы IV международной научно-практической конференции (27-30 апреля 2015 г.). – Алушта: Изд-во Сев Кав ГТИ, 2015. – Выпуск 4 в 3 томах, Том 1. – С. 342-345

Психология

УДК 372.881.1

доцент кафедры психологии Кулеш Елена Васильевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);

доцент кафедры английского языка Азаренкова Марина Ивановна

Санкт-Петербургский государственный университет морского и речного флота имени адмирала Макарова С.О. (г. Санкт-Петербург)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК РЕСУРС СОХРАНЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО МНОГООБРАЗИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Публикация посвящена осмыслению опыта по развитию межкультурной коммуникации сохранения языкового многообразия в цифровой образовательной среде различных российских регионов многонациональной высшей школы. Раскрыта специфика по организации проектной деятельности в сохранении языкового многообразия высшей школы на примерах педагогического университета имени А. Герцена и Тихоокеанского государственного университета с использованием цифровой образовательной среды. Представленные технологии проектной деятельности, основанные на междисциплинарном подходе позволяют объединять различного рода ресурсы и получать в результате интегративно определяемую деятельность, направленную на достижение уникальных результатов в области организации поисковой активности, развития мотивации к познавательно-учебной или исследовательской деятельности, регулятивных процессов в развитии личности обучающегося, что позволяет интерпретировать как процесс межкультурной коммуникации в сохранении языкового многообразия. Придерживаясь системного и деятельностного подходов к изложению полученных результатов, авторы свидетельствуют о необходимости расширения практики обеспечения учебного процесса цифровыми инструментами индивидуализации учебных достижений обучающихся.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, дидактические инструменты, интерактивный контент, проектная деятельность, междисциплинарный подход, сетевой Дальневосточный ресурсный центр межкультурного взаимодействия, цифровой образовательный процесс высшей школы.

Annotation. The publication is devoted to the understanding of the experience in the development of intercultural communication and preservation of linguistic diversity in the digital educational environment of various Russian regions of a multinational higher school. The specifics of the organization of project activities in preserving the linguistic diversity of higher education are revealed using the examples of the A. Herzen Pedagogical University and Pacific State University using a digital educational environment. The presented technologies of project activity based on an interdisciplinary approach allow combining various kinds of resources and resulting in integratively defined activities aimed at achieving unique results in the organization of search activity, the development of motivation for cognitive-educational or research activities, regulatory processes in the development of the student's personality, which can be interpreted as a process of intercultural communication in the preservation of linguistic varieties. Adhering to a systematic and activity-based approach to the presentation of the results obtained, the authors indicate the need to expand the practice of providing the educational process with digital tools for individualizing students' educational achievements.

Key words: intercultural communication, intercultural competence, didactic tools, interactive content, project activity, interdisciplinary approach, network Far Eastern resource Center for intercultural Interaction, digital educational process of higher education.

Введение Внешние признаки современного общества, его содержание и структура в современных условиях существования и взаимодействия с другими социумами подвержены изменениям, существенно влияющим на условия и средства непрерывного его развития. Неизменным остается лишь многонациональный состав, контент этого общества, без которого невозможно его устойчивое развитие в самых разных сферах и средах. Множественные запросы общества не просто по логике выживания, но по стремлению именно к непрерывному развитию, могут быть решены лишь на основе научно спроектированного положительного результата принятия решений как в заданных условиях, так и в условиях неопределенности всеми представителями многонациональных регионов, гарантирующих целостность страны [1, С. 89].

Процесс взаимодействия культур и языков приобретает сегодня значимость ориентационной схемы в цифровом образовательном процессе высшей школы. Независимо от специфической направленности, межкультурная коммуникация в процессе обучения и воспитания будущего лидера современного общества приобретает самостоятельное значение как условие и средство компетентностной направленности высшего образования в целом. Глобальное осознание этого процесса означает и внедрение его составляющих в содержание учебных программ в структуре общих образовательных и культурно-воспитательных задач. Такой подход, создает возможность научно-технического и личностного прогресса, ориентирован в будущее как главная с позиции психологии экологическая ниша для профессионально-ценностного, нравственного и интеллектуального развития поколений нынешнего и грядущих. Отрадно, что этому вопросу уделяется внимание сегодня на разных уровнях, и именно образовательные учреждения, педагогические университеты, охватывающие различные территории регионов с запада и до востока России.

Эти условия предполагают подготовку специальных научно-информационных источников, которые должны отвечать требованиям, предъявляемым к государственному языку и фиксировать нормы языков народов России. Целью является установить корреляцию этих норм с нормами общегосударственного русского языка.

Предполагается, что решение этой задачи будет в зоне ответственности лингвистов, юристов, политологов, философов, экономистов, медиков. Педагогический университет имени А. Герцена уже завершил работу в Институте прикладной русистики над Словарем русского языка для школьников и учителей; разработана и претворяется в жизнь современная методика мониторинга языковых ситуаций в регионах, создана целая серия словарей языков народов Севера, подготовленных сотрудниками Института народов Севера [2, С. 4]. Учитывая опыт различных высших учебных заведений, особый интерес вызывает Дальневосточный регион в лице Тихоокеанского государственного университета, где с помощью проектной деятельности ведется целенаправленная работа по развитию ценностного отношения к родному и русскому языкам, к родной и русской культуре, культуре многонационального ДВ региона и России в целом. Примером реализации проектной деятельности может служить сетевой Дальневосточный ресурсный центр межкультурного взаимодействия, который в цифровой информационно-образовательной среде определяет эффективные технологии по культурно-языковой адаптации полиэтничного контингента в принимающее сообщество полиэтничного региона. В обозначенном контексте центр реализует два ключевых направления: во-первых – это взаимодействие с детьми соотечественников и иностранных граждан, связанных с трудностью адаптации к условиям обучения из-за слабого знания русского языка, и во-вторых, это сохранение родных языков и культуры представителей КМНС Хабаровского края. Отметим, что консолидирование усилий центра строится в направлении развития языкового многообразия, значимости государственного (русского языка) и защите родных языков, что является основой этнической самоидентификации народов Хабаровского края.

Показательным примером деятельности Центра может стать проект, реализованный с 2020-2021 «Русская культура в объективе гражданского мира многонациональной молодежи Хабаровского края», направленный на повышение культурно-языковой адаптивности иноязычной молодежи полиэтничного региона. В результате, с учетом регионального компонента расширилось единое электронное информационно-образовательное пространство, позволяя партнерам по коммуникации осознавать особенности другой культуры. Так на сайте организации рассматриваемого проекта был создан электронный контент-сервис «Интеграция» с образовательно-просветительской программой «РОССИЯ. ПРИАМУРЬЕ. РОДИНА» [3, С. 285]. Напомним, что подобное решение было обусловлено не столько востребованностью педагогической интерпретации технологий проектирования, сколько опытом, подтверждающим потребность в управлении учебной, исследовательской и творческой деятельностью обучающихся как способа улучшения личностных показателей развития в процессе обучения. Кроме того, авторы были заинтересованы в привлечении внимания педагогических работников разного уровня к проблеме обеспечения методической поддержки проектной деятельности как явной инновации в области педагогической работы.

Система внедрения принципов межкультурной коммуникации для сохранения культурной идентичности и языкового многообразия в проектной деятельности является основой формирования статуса лидерской компетенции преподавателя. При обучении в условиях многонационального вуза происходит формирование понятийно-терминологической карты по межкультурной коммуникации при междисциплинарном подходе. В данной работе мы не ставили задачу подробно описать именно эту стадию работы над проблемой. Нам представляется не менее важным отметить глубинный смысл совместной преподавательской и студентской деятельности в многонациональной среде как общение, определяющее стратегию продвинутого обучения от постановки задач до разработки стратегии их разрешения.

Изложение основного материала статьи. Авторы данной публикации, занимающиеся разработкой дидактических инструментов формирования межкультурной коммуникации основываясь на междисциплинарном подходе осознают, что эффективное обучение многонациональной аудитории предполагает обязательное знание преподавателями исторических культурных традиций и ценностей как психолого-этических основ межкультурной коммуникации, когда тщательно анализируются образовательные и жизненные ситуации больших и малых групп обучаемых в многонациональном пространстве, производится смысловая и лингвистическая обработка текстов. Определенное значение приобретает подготовка материалов медиаисточников политического характера достаточно глубоких по содержанию, содержащих информацию о случаях (как деяниях) межнационального взаимодействия, содержащих в основе своей идею сотрудничества, дружбы и единства относительно решения мировых проблем. Важно понимать, что носители разных языков, представители разных культур при решении общей культурно-просветительской, образовательной, воспитательной задачи через общение и в процессе его осознают как рефлексию собственную лидерскую мотивацию, опыт практической деятельности, радость от осознания победительных стимулов преодоления трудностей в общении и обучении и т.д. на основе сформированного критического мышления, интеллектуальной базы компетентностного восприятия учебных задач и компетентностного же их решения [6, С. 86].

Неизмеримо важное значение приобретает психологическое сопровождение процесса обучения многонациональной аудитории, когда выстраивается педагогическая технология целеполагания на основе дифференцированного подхода к обучению отдельных личностей и целых групп. Разнообразные по форме проведения и поставленным исходным задачам педагогические эксперименты выявили целесообразность и правильность отбора методов проведения занятий и приемов работы с обучаемыми для получения высоких результатов, образовательных и личностных. Отметим некоторые из них: во-первых, понимание и принятие специфики учебной деятельности в группах с разноязычными обучаемыми; во-вторых, определение динамики адаптации к учебным нагрузкам при сохранении возможностей к постоянному личностному росту; в третьих, осознание каждым обучающимся индивидуального стиля его учебной деятельности, и значимости этой личной деятельности для эффективной работы всей команды обучаемых; в четвертых - фактор адаптации к учебным нагрузкам как фактор саморегуляции обусловил приспособляемость обучаемого к учебным нагрузкам и осознание им компетентностных требований вуза через сложившиеся приемы самоконтроля, самооценки и самореализации в процессе обучения [6, С. 134].

Проследим использование междисциплинарного подхода на примере изучения иностранного языка, предполагающего овладение обучающимися обширным запасом информации о всех аспектах этнического своеобразия и многообразия на основе комплексного формирования активных и рецептивных навыков устной и письменной речи. Так, преподавателями разрабатываются тексты и задания, требующие развернутых письменных и устных высказываний, способности воспринимать иноязычную речь на слух, обладать большим запасом лексики для использования в ситуациях презентаций научных докладов, выступлений на конференциях, защите дипломов на иностранном языке.

Наличие коммуникативной составляющей при активном использовании на занятиях упражнений условно-речевого и речевого характера, наличие материалов по различным видам делового общения в культурологическом ключе (контексте), следование принципу «тематического переживания» как изучения на занятиях по иностранному языку тех тем, которые уже изучены студентами на занятиях по специальным дисциплинам, активное использование учебного перевода – эффективные виды деятельности, доказавшие свою целесообразность в работе как живые стимулы к развитию способности студентов к

мышлению, инициативности для активного и ответственного общества многонационального, но единого в осознании общих ценностей.

В последнее время получила заслуженное признание профессионалов в системе образования коммуникативно-когнитивная методика преподавания иностранных языков в высшей школе. Исключительно продуктивной методика зарекомендовала себя в условиях преподавания иностранного языка в многонациональных группах, когда речевая ситуация, максимально приближенная по ее характеру к процессу реальной коммуникации с представителем конкретного языка, формирует в многократных повторениях в специфике принадлежности к той или иной культуре рациональный и эффективный когнитивно-деятельностный подход к изучению иностранного языка. В данном случае объектом обучения является речевая деятельность, а единицей обучения – проблемная ситуация, отражающая картину мира в том или ином языковом контексте.

При этом методом обучения является погружение обучаемых в ситуацию общения именно с целью поиска и нахождения решения коммуникативной задачи в процессе совместных речевых и неречевых действий, гарантированно реализующих логический подход к освоению будущей специальности обучаемых на заданном социумом компетентностном уровне [5, С. 209].

Образовательная среда высшего учебного заведения рефлекторно отражает все изменения, происходящие в современном обществе. Именно быстрая реакция системы образования на его актуальные запросы – требования означает гарантию развития общества. В обозначенном контексте остановимся на раскрытии технологии с использованием образовательного электронного ресурса – интерактивного атласа «Россия. Приамурье. Родина», который представляет собой визуализированный контент с дидактической направленностью образовательных проектов в области формирования межкультурной компетентности субъектов взаимодействия в полиэтнической образовательной среде Дальневосточного региона (<http://resource-center.tilda.ws/integration-list>). Благодаря академическому, пошаговому изложению материала, у пользователей разных территорий России появляется возможность познакомиться с деталями историко-культурного процесса в изучаемом регионе, поскольку уровни и вклады организованы как развертывание перед пользователем условий, объясняющих становление традиционной культуры русского Приамурья и перечисляют: – исторические условия освоения территории Приамурья; – определение и описание географо-климатического и ландшафтного своеобразия региона, его природных ресурсов, – описание и картографирование этносовета региона; – объяснение особенностей традиционной и народной культуры Приамурья. Познавательная активность пользователей ресурса способна сообщить формирующимся у них знаниям прикладную ценность, поскольку обучающиеся не просто получают синтетический продукт в результате, но и развивают свои способности к поисковому мышлению, адекватному восприятию сторонней критики и умения работать как индивидуально, так и в команде. Поэтому, понимая необходимость использования цифровых технологий, как языка, обеспечивающего результаты становления универсальных учебных умений, компетенций, результативной полагается реализация междисциплинарного учебного модуля, способного не только создать необходимые знания, но и постепенно улучшить самостоятельность и критичность мышления посетителей сайта [4, С. 137].

Как следствие, при условии соответствия двух главных оценочных параметров ситуации современного мира возможностям и качеству обучаемых в высших учебных заведениях можно надеяться на реализацию в скором будущем ожиданий общества поистине устойчивого развития.

К первому оценочному параметру мы отнесем разнообразную деятельность по изучению межэтнических культур и сохранению моноэтнических ценностей, традиций, обычаев, истории и культуры малых народов и этнических групп. Второй оценочный параметр – это популяризация в процессе обучения и взаимодействия во внеаудиторной практике обширной информации из истории народов и этнических групп, которые внесли огромный вклад в дело развития и становления великой России (герои войны и труда, художники, архитекторы, писатели, артисты, ученые и так называемые «простые люди»), изменившие ход истории. Именно реальные социально-психологические связи людей в ежедневном взаимодействии и сформировали так называемый «личностный уровень межэтнических отношений как индивидуальный конструкт – субъективное восприятие и оценку человеком этих отношений изнутри с точки зрения собственной позиции и отношения к внешнему миру в целом» [8, С. 27].

Выводы. Для того, чтобы представители разных культур смогли осознать свою великую историческую миссию как уникального народа в общей великой задаче сохранения жизненных ценностей своего народа и других народов во имя сбережения и прославления для других поколений общей истории, становящейся личной в процессе совместного труда во имя общих высоких целей, созданы и успешно претворяются в практику обучения интеграционные программы гуманитарных и технических дисциплин.

Тщательная систематизация и отбор материала по истории, языку и культуре разных народов, составляющих (поликультурную) многонациональную группу обучающихся в вузе, подбор методических приемов и средств для проведения занятий, включение в учебный процесс новых информационных технологий, систематическое проведение ролевых игр по типу конференций, а также привлечение обучающихся к написанию научных исследовательских работ и участию в научных конференциях вместе с преподавателями чрезвычайно важны. Такой подход оказывается очень эффективным с позиции сплочения многонациональных по составу учебных групп в ходе решения общих образовательных задач, выработки стандартных навыков принятия решений в условиях работы в команде, формирования личной ответственности за успешную работу и эмоционально спокойное, и, более того, комфортное состояние каждого участника процесса межкультурного взаимодействия при условии персонального предъявления каждым в процессе общения профессиональных и личностных качеств. Так полиэтническая среда помогает состояться обучаемому как личности и профессионалу. Каждый поступок, мысль, намерения, таланты и возможности осознаются в многонациональной среде как личная ответственность не только за себя, но и за других, осмысленно, а иногда и на гребне высоких эмоций (чувство патриотизма, возможность самопожертвования во имя высокой цели и т.д.) [9, С. 114-116]. В свое время А.И. Герцен привел описание полиэтнической образовательной среды, чрезвычайно актуальное и в наши дни существования мира глобализации, цифры, экологических катастроф, политических противоречий и высочайших научных открытий: – «Среда, в которой родился человек, эпоха, в которой он живет, его тянут участвовать в том, что делается вокруг него, продолжать начатое его отцами, ему свойственно привязываться к тому, что его окружает».

Резюмируя сказанное можно определить, что межкультурная коммуникация как ресурс сохранения языкового многообразия в цифровой образовательной среде высшей школы позволяет преодолевать первоначально возникающие сложности в общении с многонациональной группой в процессе решения учебных и воспитательных задач. В процессе комплекса последовательно решаемых проектом задач, позволяет каждому обучающемуся индивидуально составлять как целевое, так и тактическое обеспечение собственных достижений, поскольку в зависимости от того, что предполагает обучающийся в стратегическом результате освоения проектной деятельности, формируется уникальный результат освоения образовательной программы и на ее фоне частной учебной дисциплины.

Представленные технологии проектной деятельности, основанные на междисциплинарном подходе позволяют объединять ресурсы (интеллектуальные, технические, материальные, личностные и др.), и получать в результате интегративно определяемую деятельность, направленную на достижение уникальных результатов в области организации поисковой активности, развития мотивации к познавательной-учебной или исследовательской деятельности, регулятивных процессов в развитии личности обучающегося, что допустимо интерпретировать как процесс межкультурной коммуникации в сохранении языкового многообразия в цифровой образовательной среде различных российских регионов высшей школы.

Литература:

1. Азаренкова, М.И. Психолого-этические основы эффективного обучения многонациональной студенческой аудитории в военном вузе / М.И. Азаренкова // Традиции и инновации гражданско-патриотического воспитания в пространстве кадетского образования: материалы III Всероссийского практико-ориентированного семинара / Санкт-Петербургский кадетский военный корпус Министерства обороны Российской Федерации. – Казань, 2019. – С. 86-89
2. Герценовские чтения 2019. Актуальные проблемы русской истории. Сборник научных и учебно-методических трудов / Ред. кол.: А.Б. Николаев (отв. ред. и отв. сост.), Л.Г. Рогушина, Т.Г. Фруменкова. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – 356 с.
3. Кулеш, Е.В. Дидактические инструменты кластерного подхода к проектированию межкультурной компетентности обучающихся в цифровой образовательной среде / Е.В. Кулеш, Л.Г. Дьячкова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА. – 2022. – Вып. № 76-3. – С. 285-288
4. Кулеш, Е.В. Дидактический потенциал проектирования учебного сетевого контента в процессе обучения будущих педагогов (на примере реализации проекта «Русская культура в объективе гражданского мира многонациональной молодежи Хабаровского края») / Е.В. Кулеш, Л.Г. Дьячкова, И.В. Шулик // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА. – 2021, Вып. 72. – Ч. 2. – С. 137-142
5. Мясников, А.А. Коммуникативно-когнитивная методика преподавания иностранных языков в высшей школе / А.А. Мясников // Материалы 20 международной научно-практической конференции «Современное образование: содержание. Технологии, качество». – Санкт-Петербург: 2014. – С. 209-213
6. Черновец, Е.Г. Методическая адаптация аутентичных текстов в профессионально-ориентированном обучении курсантов военно-технического вуза / Е.Г. Черновец // Гуманитарные дисциплины в структуре инженерного образования: традиции и инновации. – Петергоф: 2015. – С. 134-136
7. Кондрашин, В.В. Люди во времени: Л.Б. Ермин и его команда / В.В. Кондрашин // Городское пространство в исторической ретроспективе: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 350-летию основания города Пензы / под общ. ред. О.А. Суховой. – Пенза: ГУМНИЦ ПГУ, 2013. – С. 62-65
8. Азаренкова, М.И. Language learning and teaching interacting with multicultural educational groups / М.И. Азаренкова // Психолого-педагогические и языковые аспекты современности: теория, методология, практика: сб. материалов V Всероссийской научно-практической конференции (г. Ростов-на-Дону, 22 апреля 2022 г.). – Ростов-н/Д: Профпресслит – Манускрипт, 2022. – С. 264-268
9. Learning to Live Together. An Intercultural and Interfaith Programme for Ethnic Education. Suggested methodologies / Geneva, Switzerland. – 2008. – P. 27.
10. Azarenkova, M.I. Some thoughts about living values in UNESCO's Educational approach to the world development. Стратегии исследования в общественных и гуманитарных науках: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 января 2022 г. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2022. – С. 114-117

Психология

УДК 159.92

кандидат психологических наук, доцент Липская Татьяна Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ И ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности психологического благополучия студентов на начальном и завершающем этапах обучения. Разработка данной проблематики в психологической науке вызвана осознанием роли и последствий трансформации образования. К современным требованиям подготовки будущих специалистов относят формирование профессиональных и личностных компетенций. Среди интегративных личностных образований, способствующих формированию компетенций, можно выделить психологическое благополучие. К основным, изучаемым в данном исследовании структурно-содержательным особенностям психологического благополучия относятся: позитивные отношения с окружающими, автономия, т.е. самостоятельность в принятии решений и независимость мнений, суждений; управление окружением, т.е. организация внешней деятельности; личностный рост, цель и смыслы жизни, принятие себя. В результате эмпирического исследования было выявлено, что структурные компоненты психологического благополучия у обучающихся первых курсов и у студентов на завершающем этапе обучения имеют разный уровень сформированности. Также было отмечено, что в группе студентов завершающего этапа обучения индекс общего психологического благополучия выше, чем в группе студентов начального этапа обучения. В данной статье описаны структурно-содержательные особенности психологического благополучия студентов первого и выпускного курсов обучения. Завершают статью общие рекомендации по организации психологической работы со студентами по изучаемой проблеме. Содержание рекомендаций основано на выявленных особенностях психологического благополучия у студентов.

Ключевые слова: психологическое благополучие, структурно-содержательные особенности психологического благополучия, студенты, автономия, самопринятие.

Annotation. The article discusses the features of the psychological well-being of students at the initial and final stages of training. The development of this problem in psychological science is caused by the awareness of the role and consequences of the transformation of education. The modern requirements for the training of future specialists include the formation of professional and personal competencies. Among the integrative personal formations that contribute to the formation of competencies, psychological well-being can be distinguished. The main structural and content features of psychological well-being studied in this study include: positive relationships with others, autonomy, i.e. independence in decision-making and independence of opinions, judgments;

environment management, i.e. organization of external activities; personal growth, purpose and meanings of life, self-acceptance. As a result of empirical research, it was revealed that the structural components of psychological well-being of first-year students and students at the final stage of training have different levels of formation. It was also noted that in the group of students of the final stage of training, the index of general psychological well-being is higher than in the group of students of the initial stage of training. This article describes the structural and content features of the psychological well-being of students of the first and final courses of study. The article concludes with general recommendations on the organization of psychological work with students on the studied problem. The content of the recommendations is based on the identified features of psychological well-being of students.

Key words: psychological well-being, structural and content features of psychological well-being, students, autonomy, self-acceptance.

Введение. В современных условиях трансформации образования содержательно меняются требования к подготовке будущих специалистов в образовательных учреждениях. К современным требованиям подготовки специалистов относятся: формирование профессиональных компетенций, а также развитие личностных компетенций. Среди интегративных личностных образований, способствующих формированию и профессиональных, и личностных компетенций можно выделить психологическое благополучие.

Происходящие социальные, экономические изменения в обществе, изменения, происходящие, в частности, в системе образования сказываются на студентах. В исследованиях ряда ученых отмечены такие особенности современной молодежи, как длительная материальная и функциональная зависимость от родителей, социальный инфантилизм, что делает данный период жизни стрессогенным [1, 8]. В процессе профессионального обучения студенты сталкиваются с решением ряда трудностей: адаптация к новым условиям обучения, сепарация от генетической семьи, включение в трудовую деятельность и ее совмещение с учебно-профессиональной деятельностью, включение в разные сферы жизнедеятельности. В связи с необходимостью решать большое количество трудностей и преодолеть различные стрессогенные факторы актуальным для студентов становится вопрос о внутренних ресурсах, способствующих конструктивному разрешению проблем, преодолению стрессовых ситуаций. В качестве такого внутреннего ресурса выступает психологическое благополучие, являющееся, по мнению ряда исследователей, частью адаптационного потенциала личности [9]. Вероятно, среди причин социально-психологической дезадаптации к обучению в вузе, личностной неготовности к профессиональной деятельности особо следует отметить психологическое неблагополучие, проявляющееся в несамостоятельности в принятии решений, ориентации на чужие мнения, недовольстве собой, разочарованности событиями своего прошлого, отсутствии смысла жизни.

В научном ракурсе психологическое благополучие содержательно начинает анализироваться с середины XX века. Пристальное внимание к изучению данного феномена проявлялось с развитием позитивной психологии, концентрирующейся на анализе ресурсов и потенциалов личности.

Изложение основного материала статьи. Психологическое благополучие изучалось и продолжает исследоваться многими и зарубежными, и отечественными психологами. В психологических исследованиях раскрыто понятие психологического благополучия (М. Аргайл, Н. Бредбёрн [4], И. Бонивелл, И.А. Джидарьян [6], М. Селигман), представлена структура психологического благополучия (К. Рифф [10], П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова [12], О.С. Ширяева). В исследованиях выделены факторы, влияющие на формирование психологического благополучия. В частности, представлены результаты изучения связи психологического благополучия с осмысленностью жизни (П.П. Фесенко), с ценностями и смыслами (Р.М. Шамионов), с особенностями профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер, Р.М. Шамионов). Однако, необходимо отметить ограниченное количество работ, рассматривающих специфику психологического благополучия в студенческий период. Вопросы раскрытия особенностей психологического благополучия студентов на начальном и завершающем этапах обучения становятся актуальными для детального рассмотрения.

Ученые неоднозначны в понимании психологического благополучия, так в исследованиях Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко отмечается, что это «целостное переживание, выраженное в субъективном ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью, а также связанное с базовыми человеческими ценностями и потребностями» [12, С. 97]. В своих работах С.А. Водяха предлагает следующее определение «психологическое благополучие – это устойчивое психическое свойство, состоящее в доминировании положительных эмоций, наличии тесных взаимоотношений, субъектной включенности в жизнедеятельность, осмысленности жизни и позитивной самомотивации [5, С. 72].

Проведенный нами теоретический анализ проблемы исследования показал, что психологическое благополучие рассматривают и как субъективное ощущение счастья, как удовлетворенность жизнью (Н. Бредбёрн) [4]; как реализованность основных составляющих позитивного функционирования (П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленкова [12]); как внутреннюю целостность человека (А.В. Воронина) [6]. В ряде работ синонимичными психологическому благополучию понятиями выступают 1) устойчивое свойство личности с доминированием положительных эмоций; 2) вовлеченность в жизнедеятельность, осмысленность жизни (С.А. Водяха) [5]; 3) фактор саморегуляции личности, восприятия жизни (Н.А. Батурич) [3].

Основываясь на работах К. Рифф, психологическое благополучие в настоящем исследовании трактуется как «субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины потенциальных возможностей человека» [10, С. 1071]. Психологическое благополучие составляют автономия, т.е. самостоятельность и независимость в суждениях, принятии решений; позитивные отношения с окружающими, контроль внешней деятельности, личностный рост, наличие смысла в жизни, позитивное отношение к себе и принятие себя.

Период обучения в вузе считается сложным и противоречивым периодом. В период профессионального обучения и становления специалиста важное значение имеет личностный рост.

Учитывая, что в студенческом возрасте ведущим видом деятельности является учебно-профессиональная, вопросы психологического благополучия выступают на первый план. Именно психологическое благополучие студентов раскрывает возможности не только личностного роста, развития навыков социального взаимодействия, но и формирование основного новообразования данного возраста самоопределения, в частности жизненного. С определенными сложностями в большей степени сталкиваются студенты первых курсов, т.к. вступают в новые специфические социальные отношения и начинают осваивать новую, не привычную для них учебно-профессиональную деятельность.

С целью выявления особенностей психологического благополучия у студентов на начальном и завершающем этапах обучения нами было организовано эмпирическое исследование. Исследование проводилось с обучающимися 1 и 4 курсов бакалавриата Оренбургского государственного педагогического университета. Основным диагностическим средством выступила методика К. Рифф «Шкала психологического благополучия» (адаптация Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко) [10].

В результате изучения структурно-содержательных особенностей психологического благополучия у обучающихся 1 курсов были получены следующие данные (рисунок 1).

Анализируя результаты, отметим, по шкале «Положительные отношения с другими» у 50% выборки первокурсников высокий уровень. Данные показатели свидетельствуют об имеющихся у первокурсников удовлетворительных, доверительных отношениях с окружающими. Данные студенты эмпатийны, способны сопереживать и заботиться о благополучии других. А также первокурсники при взаимодействии с другими руководствуются знанием о взаимных уступках при выстраивании конструктивных отношений.

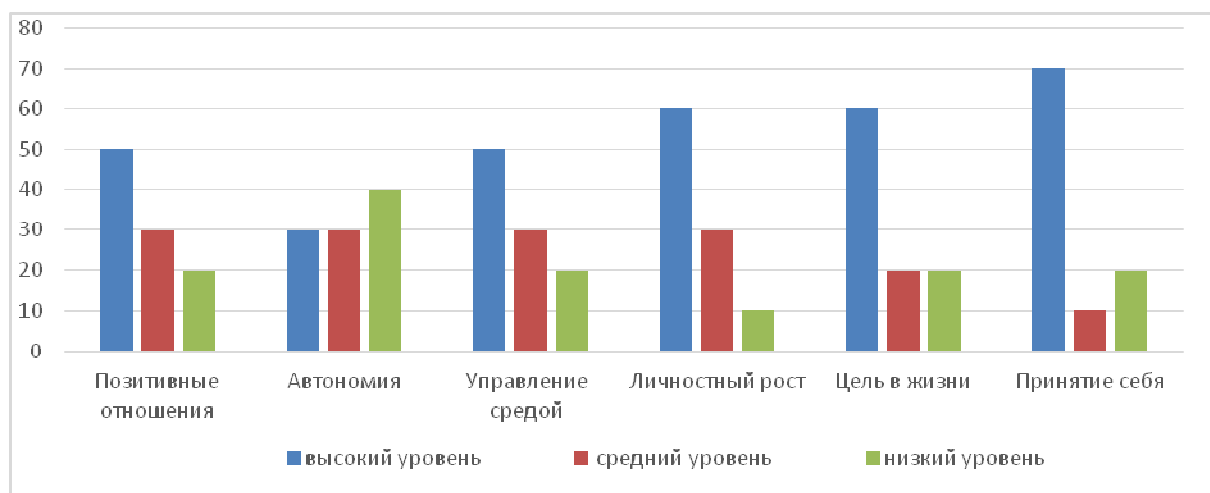


Рисунок 1. Сформированность компонентов психологического благополучия у обучающихся начального этапа обучения (в %)

Средний уровень сформированности по данной шкале выявлен у 30% студентов. Их характеризуют удовлетворительные отношения, способность к сопереживанию, понимание важности уступать другим, однако данные студенты не всегда руководствуются этим в поведении. Для 20% выборки первокурсников характерен низкий уровень сформированности по данной шкале, что свидетельствует об ограниченном количестве доверительных отношений с окружающими. Для студентов данной группы не характерно быть открытыми, проявлять теплоту и заботу о других; уступать другим для поддержания с ними теплых отношений.

Результаты первокурсников по шкале «автономия» распределились следующим образом: 1) высокий уровень – 30% выборки первокурсников, респонденты самостоятельны в принятии решений и поступках, способны противостоять навязанным мыслям и поведению; готовы оценивать себя, руководствуясь собственными ориентирами; 2) средний уровень – 30% выборки, что говорит о готовности к независимости и самостоятельности в принятии решений и поступках, однако не во всех ситуациях; подверженности в некоторых ситуациях мнению других людей; 3) низкий уровень – 40% выборки. Первокурсников с низким уровнем автономии характеризует ориентация на мнения и оценки окружающих; несамостоятельность в принятии решений; подверженность давлению группы.

Анализируя выраженность в выборке компонента «управление средой» отметим, что высокий уровень выявлен у 50% выборки. Данные респонденты достаточно компетентны в управлении окружением; способны создавать условия, способствующие удовлетворению личных потребностей и достижению собственных целей. У 30% – средний уровень. Данные студентов отличает способность контролировать внешнюю деятельность, однако не всегда пользуются предоставившимися возможностями для достижения личных целей. Низкий уровень сформированности по данной шкале обнаружен у 20% выборки. Первокурсники испытывают трудности при организации своей учебно-профессиональной деятельности, бытовой деятельности; чувствуют себя неспособными изменить складывающиеся в их жизни обстоятельства; неосознанно относятся к возможностям, предоставляемым окружающей средой.

Структурный компонент психологического благополучия «личностный рост» у 60% выборки первокурсников сформирован на высоком уровне. Данные студенты стремятся к саморазвитию, открыты новому опыту, готовы и способны к изменениям, благодаря собственным познаниям и достижениям. У 30% выборки студентов данный компонент сформирован средне. Первокурсники этой группы готовы к развитию, реализации своих внутренних возможностей, однако искреннего желания к саморазвитию не испытывают. Первокурсников с низким уровнем сформированности личностного роста (10% выборки) характеризует отсутствие стремления к саморазвитию, незаинтересованность жизнью, неспособность выстраивать новые отношения, приобретать новые навыки и паттерны поведения.

Анализ результатов по шкале «Цель в жизни» показал, что большинство первокурсников (60% выборки) отличает высокий уровень. Данные студентов отличает целеустремленность, наличие смысло-жизненных ориентиров. Однако некоторые студенты (20% выборки первокурсников) лишены смысла жизни, затрудняются в конкретизации цели жизни.

По шкале «самопринятие» 70% первокурсников с высокими показателями. Данные первокурсников отличает положительное восприятие себя, принятие своих положительных и отрицательных качеств, позитивное отношение к своему прошлому.

Анализируя индекс общего психологического благополучия студентов отметим, что: 20% первокурсников отличает высокий уровень психологического благополучия. Респондентов характеризуют доверительные отношения с близкими и однокурсниками, способствующие в дальнейшем выстраиванию системы конструктивных отношений с другим; открытость новому опыту, готовность к саморазвитию. 50% студентов первого курса, имеющих средний уровень сформированности психологического благополучия, отличают удовлетворительные отношения с людьми, самостоятельность в принятии решений, минимальный контроль внешней деятельности, частичное самопринятие. Низкий уровень сформированности психологического благополучия диагностирован у 30% студентов начального этапа обучения. Данным студентам свойственны минимальное количество доверительных отношений, ориентация при принятии решений на мнение окружающих, трудности в организации повседневной деятельности, попустительское отношение к собственному развитию, недовольство собой.

На завершающем этапе обучения у студентов были выявлены следующие особенности психологического благополучия (рисунок 2).

Анализируя результаты в целом можно отметить, что у 50% студентов на завершающем этапе обучения высокий уровень сформированности психологического благополучия (высокие значения по компонентам «положительные отношения с другими», «личностный рост», «цель в жизни»). Студентов завершающего этапа обучения характеризуют желание помогать другим людям, удовлетворенность от общения с ними; постоянство личностного развития; готовность и способность к саморазвитию, наличие цели и направленности в жизни.

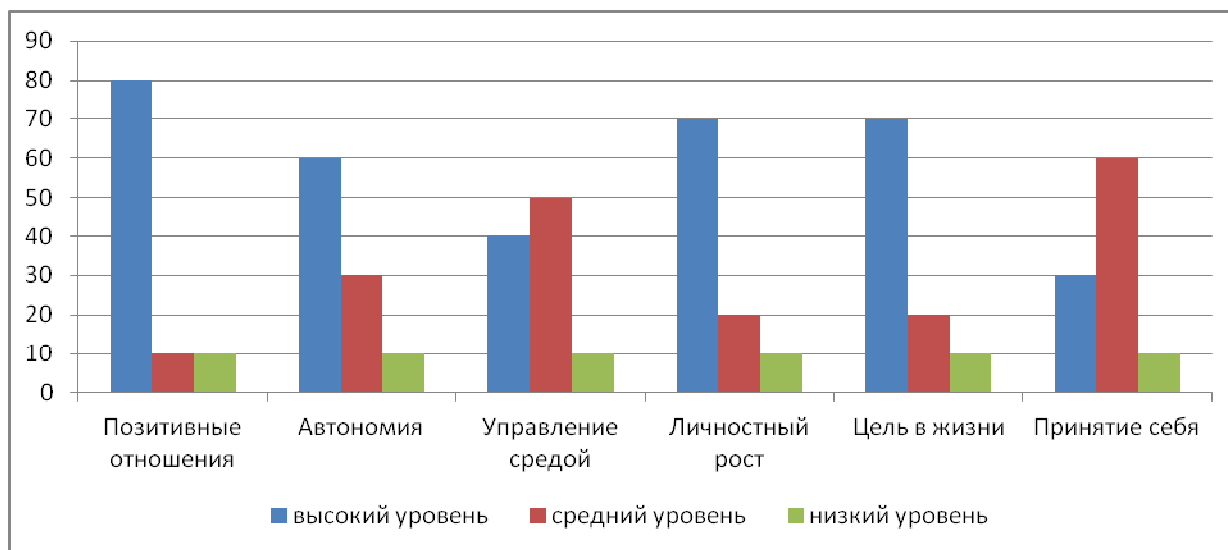


Рисунок 2. Структурно-содержательные особенности психологического благополучия студентов завершающего этапа обучения (в %)

Средний уровень общего психологического благополучия продемонстрировали 40% выборки студентов завершающего этапа обучения. Студентов данной группы отличает самоопределение и независимость в регулировании поведения, желание мыслить независимо, оценивать себя, руководствуясь личными критериями (высокий уровень по шкале «Автономия»), готовность к осуществлению разнообразных видов деятельности, мастерство и компетентность в овладении средой (высокие показатели по шкале «Управление окружением»). 10% выборки студентов на завершающем этапе обучения характеризует низкий уровень общего психологического благополучия. Данные студенты демонстрируют некоторую неудовлетворенность собой, нежелание заниматься саморазвитием, зависимость от мнения окружающих.

Выводы. Проведенный с помощью критерия χ^2 – углового преобразования Фишера сравнительный анализ показал имеющиеся в группах студентов начального и завершающего этапов обучения различия по показателям психологического благополучия.

Таблица 1

Сравнительный анализ структурных компонентов психологического благополучия студентов первого и выпускного курсов

Компоненты психологического благополучия	Высокий уровень χ^2 эмпирическое	Различия (уровень значимости)	Средний уровень χ^2 эмпирическое	Различия (уровень значимости)	Низкий уровень χ^2 эмпирическое	Различия (уровень значимости)
Шкала «Положительные отношения с другими»	4,547	0,01	3,642	0,01	2,001	0,05
Шкала «Автономия»	4,335	0,01	0	Нет различий	5,127	0,01
Шкала «Управление окружением»	1,428	Нет различий	2,913	0,01	2,001	0,05
Шкала «Личностный рост»	1,485	Нет различий	1,64	0,05	0	Нет различий
Шкала «Цель в жизни»	1,485	Нет различий	0	Нет различий	2,001	0,05
Шкала «Самопринятие»	5,819	0,01	7,976	0,01	2,001	0,05

Результаты эмпирического исследования показывают, что на выпускном курсе положительное отношение к людям у студентов проявляется в большей степени, чем у студентов первого курса (с достоверностью 0,01 по критерию χ^2 – угловое преобразование Фишера). Это объясняется тем, что студенты-выпускники на завершающем этапе обучения уже прошли несколько видов практик, смогли приобрести опыт общения с людьми, утвердились в выборе направления профессиональной подготовки. Также более высокие показатели по шкале «Автономия» у студентов завершающего этапа обучения, чем у студентов первого курса (с достоверностью 0,01 по критерию χ^2 – угловое преобразование Фишера).

Студенты на завершающем этапе обучения более самостоятельны и независимы в суждениях, принятии решений; адекватны в оценке и принятии себя. Данные качества развиты не только благодаря приобретению определенного социального опыта по возрасту, но и, прежде всего, активному участию в учебно-воспитательном процессе университета. Такая активная жизненная позиция формирует самодостаточность личности.

По шкале «Управление окружением» студенты завершающего этапа обучения показали менее развитыми такие качества, как мастерство управления повседневными делами, выполнение нескольких видов деятельности, чем студенты первокурсники (с достоверностью 0,05 по критерию ϕ^* – угловое преобразование Фишера).

Показатели шкалы «Личностный рост» незначительно выше у студентов завершающего этапа обучения, чем у первокурсников, что подтверждает готовность и стремление студентов завершающего этапа обучения добывать новые знания и опыт, реализовывать свой потенциал. Результаты по шкале «Самопринятие» у студентов завершающего этапа обучения более низкие результаты, чем у студентов первокурсников (с достоверностью 0,01 по критерию ϕ^* – угловое преобразование Фишера). Данные показатели говорят о том, что, невзирая на позитивное отношение к себе, некоторые студенты на завершающем этапе обучения ощущают не совсем полное принятие себя (именно как профессионалов), тем самым критически относятся к своей личности. Такое критическое отношение к себе сформировалось в результате аналитической деятельности профессионального обучения.

Резюмируя, следует констатировать, что структурные компоненты психологического благополучия у студентов первого курса и у студентов на завершающем этапе обучения имеют разный уровень сформированности. Учитывая выявленные структурно-содержательные особенности психологического благополучия со студентами необходимо проводить коррекционно-развивающую работу. Содержание коррекционно-развивающих занятий для первокурсников должно быть направлено на формирование таких компонентов психологического благополучия, как автономность (уровень развития самостоятельности, способности следовать собственным убеждениям); положительное отношение к людям (развитие доброжелательного отношения к людям); управление окружением (развитие умений и навыков выполнения требований повседневной жизни). Психологические занятия со студентами завершающего этапа обучения должны быть нацелены на формирование самопринятия, конструктивного отношения к себе; на развитие умений и навыков самостоятельного выполнения требований при выполнении различных видов деятельности.

Литература:

1. Ардельянова, Я.А. Факторы и условия инфантилизации современной молодежи / Я.А. Ардельянова, Б.Ш. Саидов // Теория и практика общественного развития. – 2018. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-i-usloviya-infantilizatsii-sovremennoy-molodezhi> (дата обращения: 20.01.2023).
2. Апуневич, О.А. Особенности психологического благополучия личности в юношеском возрасте в зависимости от уровня осознанности жизни / О.А. Апуневич, С.Н. Гагарина // Сборник статей XV Международного научно-исследовательского конкурса / отв. ред. Г.Ю. Гуляев. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 318-323
3. Батурин, Н.А. Теоретическая модель личностного благополучия / Н.А. Батурин // ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2013. – № 4. – Т. 6. – С. 4-14
4. Брэдберн, Н. Структура психологического благополучия / Н. Брэдберн. – Ярославль: Инфра, 2005. – 13 с.
5. Водяха, С.А. Предикторы психологического благополучия студентов / С.А. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 70-74
6. Воронина, А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Воронина Анна Владимировна. – Томск, 2002. – 26 с.
7. Динер, Э. Кросс-культурные корреляты удовлетворенности жизнью и самооценки / Э. Динер // Журнал личности и социальной психологии. – 1995. – № 68. – С. 653-663
8. Ефимова, Г.З. Социальный инфантилизм студенческой молодежи как фактор противодействия модернизации современного российского общества / Г.З. Ефимова // Вестник евразийской науки. – 2014. – № 6 (25). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-infantilizm-studencheskoy-molodezhi-kak-faktor-protivodeystviya-modernizatsii-sovremennogo-rossiyskogo-obschestva> (дата обращения: 20.01.2023).
9. Миллер, Л.В. Психологическое благополучие студентов в отдаленный период времени после психотравмирующего события / Л.В. Миллер // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Miller.shtml> (дата обращения: 20.01.2023).
10. Рифф, К.Д. Счастье – это все, или так оно и есть? Исследования значения психологического благополучия / К.Д. Рифф // Проблемы личности и социальной Психологии. – 1989. – Том 57. – С. 1069-1081
11. Фомина, О.О. Факторы и возможные типы психологического благополучия личности / О.О. Фомина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2016. – Т. 5. – № 2 (18). – С. 168-174
12. Шевеленкова, Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-129

Психология

УДК 159

доктор психологических наук, доцент **Мальшев Константин Борисович**

Вологодский институт права и экономики ВИПЭ ФСИН России (г. Вологда);

доктор медицинских наук **Чирков Алексей Модестович**

Вологодский институт права и экономики ВИПЭ ФСИН России (г. Вологда)

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ БАЗИСНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Аннотация. Базисная психология и философия личности – это новое психолого-философское направление, в основе которой лежит базисное проектирование информации о личности. Проектирование – это моделирование, конструирование и трансформация информации. Базис – это множество элементов, обладающих «полнотой», «порядком» и «мерой». Элементами могут быть факторы, типы, функции и т.д. Факторный базис – это дихотомическое (Д) симметрическое (С) единство (Е) факторов. Базис – это функция (Д, С, Е), т.е. функция от трех переменных (от трех аргументов – факторов). Базисное проектирование – это моделирование, конструирование и трансформация информации в соответствии с полной, упорядоченной и измеримой информацией. Построим трехмерное базисное проектирование в сфере функций науки

(познавательная, мировоззренческая, систематизирующая, производственная, социальная, культурная, информационная). Все эти функции реализуются в научной деятельности личности. Мы имеем три трехмерных базиса (1), (2), (3). (1) Образ, слово, число (здесь «субстратом» будут «операнды мышления» – «отражение отношений»). (2) Факторы, диагностика, оценка (здесь «субстратом» будут «психодиагностические понятия» – «регуляция отображений»). (3) Полнота, порядок, мера (здесь «субстратом» будут «критерии-характеристики» из определения базиса – «реализация преобразования»). Кстати, здесь появляется факторно-дихотомическая трехмерная «полнота»: F(1) (+,-), F(2) (+,-), F(3)(+,-). На основе определения основных функций науки можно составить триады диагностических суждений на каждый из шести типов функций (3x6=18) и тем самым построить базисный трехмерный тест, состоящий из 18 диагностических суждений и измеряющий профиль-гексаграмму индивидуального предпочтения конкретных функций в научной деятельности личности. Создание такого базисного трехмерного теста связано с третьим критерием «меры», входящим в определение «базиса». Можно использовать для будущего нового теста «конструктивную» и «критериальную» валидность.

Ключевые слова: факторная дихотомическая типологизация, системность, базисность, измеримость, профессиональные типы, семантическая близость.

Annotation. Basic psychology and philosophy of personality is a new psychological and philosophical direction, which is based on the basic design of information about personality. Design is the modeling, construction and transformation of information. A basis is a set of elements having "completeness", "order" and "measure". The elements can be factors, types, functions, etc. The factor basis is a dichotomous (E) symmetric (C) unity (E) of factors. The basis is a function (D, C, E), i.e. a function of three variables (from three arguments – factors). Basic design is the modeling, construction and transformation of information in accordance with complete, ordered and measurable information. Let's build a three-dimensional basic design in the field of science functions (cognitive, ideological, systematizing, industrial, social, cultural, informational). All these functions are realized in the scientific activity of the individual. We have three three-dimensional bases (1), (2), (3). (1) Image, word, number (here the "substrate" will be "operands of thinking" – "reflection of relationships"), (2) Factors, diagnostics, evaluation (here the "substrate" will be "psychodiagnostic concepts" – "regulation of mappings"), (3) Completeness, order, measure (here the "substrate" will be "criteria-characteristics" from the definition of the basis – "transformation implementation"). By the way, a factor – dichotomous three-dimensional "completeness" appears here: F(1) (+,-), F(2) (+,-), F(3)(+,-). Based on the definition of the main functions of science, it is possible to make triads of diagnostic judgments for each of the six types of functions (3x6 = 18) and thereby construct a basic three-dimensional test, consisting of 18 diagnostic judgments and measuring the profile – hexagram of individual preference for specific functions in the scientific activity of the individual. The creation of such a basic three-dimensional test is connected with the third criterion of "measure", which is included in the definition of "basis". It is possible to use "constructive" and "criterion" validity for the future new test.

Key words: factorial dichotomous typologization, consistency, basicity, measurability, professional types, semantic proximity.

Введение. Пенитенциарная психология служит исправлению (ресоциализации) осужденных, как главной цели деятельности исправительных учреждений (ИУ) и всей уголовно-исполнительной системы (УИС) ФСИН России. Однако высокие значения показателей рецидивности (в среднем 44% по данным Минюста на 2022 год) свидетельствуют о явном несоответствии психолого-педагогической работы в ИУ целям и задачам УИС. Важнейшей причиной этого, как указывают эксперты, является недостаточность теоретико-методологического потенциала пенитенциарной психологии, поскольку именно методология юридической и пенитенциарной психологии определяет уровень достижений взаимообусловленного процесса развития науки и практики УИС [1, 4, 6]. Традиционно методология пенитенциарной психологии, как и общая методология науки, включает философский, общенаучный и конкретно-научный (предметный) уровни. Философии, занимающей высший уровень в иерархии и структуре методологии пенитенциарной психологии, отводится определяющая роль в научном обосновании выбора и развития теоретической базы соответствующих сфер и форм психологической деятельности (практики) в работе с осужденными [4].

Изложение основного материала статьи. Несмотря на утрату доминирующей роли методологии в связи со сменой научных парадигм, в последнее время значительно возрос интерес к методологическим аспектам исследований как научным методам познания. Вслед за кризисом естественнонаучного знания, философии и гуманитарных наук методология пенитенциарной психологии и всех областей психологии вошла в «зону» (стадию) постнеклассичности [2, 5].

В связи с актуальностью выбора путей для создания новой методологической платформы пенитенциарной психологии особое место принадлежит раскрытию сущности современных философских парадигм и направлений на основе базисного подхода. Это обусловлено не только чрезвычайной сложностью субъективного мира, но и массивом инвариантов научных систем, разнородных положений и принципов, соответствующих определенным теоретическим направлениям во многом взаимоисключающих друг друга.

На современном этапе пересмотра научной картины мира постнеклассическая методология самой философии отвечает принципами и положениям полипарадигмальности и междисциплинарности, «онтологической относительности», нелинейности и вариативности знания, непознаваемости общей научной картины Мира и феноменов, таких как «психическое», «сознание» и других категорий, а понятие реальности, рассматривается лишь как поле («пространство») сосуществующих возможностей и т.д. [3, 4]. Особый интерес в контексте философского обоснования теоретической базы методологии всего блока пенитенциарных психологических наук (юридической и пенитенциарной психологии, психотерапии, аддиктологии, девиантологии, стрессологии и других) имеет синкретизм естественнонаучного гуманитарного познания мира и человека.

Сегодня он осуществляется благодаря общепсихологической методологии (метатеоретического мышления как неотъемлемого свойства «сверхрефлексии») М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского [1, 2]. Функцией этой методологии является создание теории (метатеории), обладающей способностью выработки мировоззренческих смыслов и создания новых, не совпадающих со стереотипами сознания, нестандартных категориальных моделей. Примером таких метатеорий, постулирующих единство Вселенной, ноосферы, социума, человека и культуры, являются концепция о смысловом строении сознания Л.С. Выготского, идеи В.М. Бехтерева и А.А. Ухтомского, системогенез П.К. Анохина, синергетика И.П. Пригожина и т.д.

Целью статьи является базисная типологизация функций науки и на этой основе построение методики измерения соответствующих профилей личности ученого-исследователя, который занимается решением задач в сфере пенитенциарной психологии личности.

Для реализации этой цели необходимо было:

1. Сначала построить модель трехмерно-факторной «базисно-философской психологии личности» с единой обобщенной дихотомией «внешнее – внутреннее».

2. Потом на основе вышеуказанной модели показать возможность построения базисного трехмерного теста для измерения индивидуального профиля предпочтения конкретных научных функций личностью ученого-исследователя в сфере пенитенциарной психологии.

Объект – это трехмерная базисно-философская психология личности.

Предмет – это методология пенитенциарной психологии личности на основе базисного проектирования.

Гипотезой исследования является то, что методология пенитенциарной психологии личности связана с трехмерным базисным философско-психологическим проектированием в сфере типологии личности и что появляется возможность измерения информации в этом направлении.

Были поставлены следующие задачи:

1. Дать определение основных функций науки и предложить трехмерно-факторное базисное проектирование типологии этих функций.
2. Показать возможность измерения информации в вышеуказанном направлении и возможности валидации этих измерительных средств.
3. Показать возможность применения трехфакторного обобщенного «физико-информационного базиса» при анализе понятий в области психологии и философии.
4. Показать связь методологии пенитенциарной психологии с трехмерно-факторным базисным проектированием информации.

Новизна исследования заключается в том, что показаны возможности применения трехмерно-факторного базисного проектирования и измерения в философской сфере психологии личности.

Базисная психология и философия личности – это новое психолого-философское направление, в основе которой лежит базисное проектирование информации о личности. Проектирование – это моделирование, конструирование и трансформация информации.

Базис – это множество элементов, обладающих «полнотой», «порядком» и «мерой». Элементами могут быть факторы, типы, функции и т.д. Факторный базис – это дихотомическое (Д) симметрическое (С) единство (Е) факторов. Базис – это функция (Д, С, Е), т.е. функция от трех переменных (от трех аргументов-факторов). Базисное проектирование – это моделирование, конструирование и измерение информации в соответствии с полной, упорядоченной и измеримой информацией. Построим трехмерное базисное проектирование в сфере функций науки [5, 6].

Необходимо дать определение основных функций науки (см. табл.1). На основе таблицы 2 можно построить разные «разъясняющие определения» понятия трехмерного базиса: 1-2-3, 4-5-6, 7-8-9, 1-4-7, 2-5-8, 3-6-9, 1-5-9, 3-5-7.

Таблица 1

Определение основных функций науки

Познавательная	Познание различных типов объектов и систем, их свойств, отношений и законов изменения. Выявление существенных свойств и отношений действительности. Прогнозирует последствия изменения окружающего мира.
Мировоззренческая	Наполняет мировоззрение человека представлением об окружающей действительности на основе формирования научной картины мира. Помогает выстраивать целостную систему знаний, рассмотреть явления окружающего мира в их единстве и многообразии, выработать свое мировоззрение, научные представления.
Систематизирующая	Систематическое изложение сущности изучаемого объекта, причин его возникновения и развития. Отнесение описанной информации по классам и разделам.
Производственная	Наука – это производительная сила общества, основа совершенствования и модернизации производства. Развитие материальной сферы, создание новых орудий труда и средств материальной деятельности, новых видов техники и технологий.
Социальная	Наука включена в процессы социального развития и управления им при взаимодействии гуманитарных и технических наук.
Культурная	Наука – феномен человеческой культуры, общественное достояние, содержательно наполняет образовательный процесс. Совершенствование уровня образования и культуры, средств и способов усвоения ее достижений. Научные знания становятся частью духовной культуры.
Информационная	Обеспечение новой информацией, воспроизводство и хранение накопленной информации, развитие способов эффективного усвоения и использования научной информации.

Таблица 2

1. Образ	2. Факторы	3. Полнота
4. Слово	5. Диагностика	6. Порядок
7. Число	8. Оценка	9. Мера

На основе определения основных функций науки можно составить триады диагностических суждений на каждый из шести типов функций (3x6=18) и тем самым построить базисный трехмерный тест, состоящий из 18 диагностических суждений и измеряющий профиль-гексаграмму индивидуального предпочтения конкретных функций в научной деятельности личности. Создание такого базисного трехмерного теста связано с третьим критерием «меры», входящим в определение «базиса». Можно использовать для будущего нового теста «конструктивную» и «критериальную» валидность. Это мы не будем делать в этой статье.

Третий трехмерный базис (число, оценка, мера) дает возможность выхода на измерения философских понятий и категорий и, соответственно, на построение трехмерно-базисных тестов в сфере «базисно-философской психологии личности», которая является «полной», «упорядоченной» и «измеримой». «Базисно-философские психологические» тесты в дальнейшем необходимо валидировать [1, 2]. Эта закономерность следует из существования «типологического трехмерного базисного изоморфизма» профессиональной трехмерной базисной типологии личности по Д. Голланду и нашей трехмерной базисной типологии предпочтения функций науки в деятельности личности (см. табл. 3).

Изо всех многомерных факторных базисных проектирований информации трехмерное проектирование будет самым оптимальным.

Сравнение двух типологий

Эталонная базисная типология личности по Д. Голланду	Авторская типология основных базисных функций науки
Конвенциональность. Нормативность в поведении. Стремится к структурной системной информации. В поведении индивидуален и направлен на подчинение. Хороший технолог, методист. Работает по готовой схеме. Это осторожный тип поведения. Любит контролировать свою и чужую работу. Дисциплинирован, упорядочен. Любит системность в работе. Адаптация и приспособление – это главные черты в поведении. Систематическое изложение сущности изучаемого объекта, причин его возникновения и развития. Отображает информацию, разделяя ее на классы и разделы.	Систематизирующая. Систематическое изложение сущности изучаемого объекта, причин его возникновения и развития. Отнесение описанной информации по классам и разделам.
Артистичность. Главное – это стремление к культуре, свободе и независимости. Социален, креативен, хороший импровизатор, эмоционален, импульсивен, динамичен, эстетичен. Независимость и свобода от мнения других людей в принятии решений. При этом проявляет самостоятельность и доказательность в своих суждениях. Это художник, музыкант, поэт. Наука – феномен человеческой культуры, общественное достояние, содержательно наполняет образовательный процесс. Совершенствование уровня образования и культуры, средств и способов усвоения ее достижений. Научные знания становятся частью его духовной культуры.	Культурная. Наука – феномен человеческой культуры, общественное достояние, содержательно наполняет образовательный процесс. Совершенствование уровня образования и культуры, средств и способов усвоения ее достижений. Научные знания становятся частью духовной культуры.
Социальность. Коммуникабельность, коллегиальность эмоциональность, социальность – это главные черты в поведении. Проявляет дружелюбие, сензитивность, динамичность, активность. Любит, чтобы ему помогали. Дружелюбие и сотрудничество проявляется при общении с другими людьми. Наполняет мировоззрение человека представлением об окружающей действительности на основе формирования научной картины мира. Помогает выстраивать целостную систему знаний, рассмотреть явления окружающего мира в их единстве и многообразии, выработать свое мировоззрение, научные представления.	Мировоззренческая. Наполняет мировоззрение человека представлением об окружающей действительности на основе формирования научной картины мира. Помогает выстраивать целостную систему знаний, рассмотреть явления окружающего мира в их единстве и многообразии, выработать свое мировоззрение, представления.
Реалистичность. Конкретный, индивидуальный тип поведения. Направлен на предметную деятельность. Хороший производственник. Склонен к точности и нормативности. Любит контролировать свою и чужую работу. Проявляет недружелюбие в людям. В мышлении индуктивен. Экономный и практичный в поведении. «Соперничество» – это главная черта в отношениях с другими людьми. Наука – это производительная сила общества, основа совершенствования и модернизации производства. Развитие материальной сферы, создание новых орудий труда и средств материальной деятельности, новых видов техники и технологий.	Производственная. Наука – это производительная сила общества, основа совершенствования и модернизации производства. Развитие материальной сферы, создание новых орудий труда и средств материальной деятельности, новых видов техники и технологий.
Предприимчивость. Руководящий, организующий, агрессивный. Активная, социальная эмоциональность. Часто подавляет волю других людей и проявляет власть над ними. В деятельности стремится получить прибыль. Хороший тактик и стратег. Может быстро находить решение в разных ситуациях. Наука включена у этого типа в процессы социального развития и управления им при взаимодействии гуманитарных и технических наук.	Социальная. Наука включена в процессы социального развития и управления им при взаимодействии гуманитарных и технических наук.
Интеллектуальность. Познающий исследователь. Индивидуален. Дружелюбен. Проявляет аналитические способности в мышлении. Творческая личность, стремится к решению мыслительных задач и дедукции. Любит формулы и моделирование в своей работе. Нравится теоретическая, а не практическая работа. Нравятся переговоры с другими людьми. «Умное подчинение» - это главная характеристика в его поведении. Познание различных типов объектов и систем, их свойств, отношений и законов изменения. Выявление существенных свойств и отношений действительности. Прогнозирует последствия изменения окружающего мира.	Познавательная. Познание различных типов объектов и систем, их свойств, отношений и законов изменения. Выявление существенных свойств и отношений действительности. Прогнозирует последствия изменения окружающего мира.
Информационность. Это объединяющий («интегральный») информационно – «субстратный» тип личности, который связан, присутствует и находится во всех остальных шести базисных типах личности. Обеспечение новой информацией, воспроизводство и хранение накопленной информации, развитие способов эффективного усвоения и использования научной информации.	Информационная (информационный научный «субстрат»). Наука – это информация в шести разных базисных направлениях-функциях. Обеспечение новой информацией, воспроизводство и хранение накопленной информации, развитие способов эффективного усвоения и использования научной информации.

Проектирование («наложение») «информации» на элементы трехфакторно-дихотомического обобщенного «физико-информационного базиса»

Информация о понятии (субстрат)	Элементы трехфакторного обобщенного «физико-информационного базиса»		
	Энергия (Э) (внешняя-внутренняя)	Пространство (П) (внешнее-внутреннее)	Время (В) (внешнее-внутреннее)
Базис функций психики	отражение	регуляция	реализация
Операции в математике	отношение (принадлежность)	отображение (функция)	преобразование (связь)
Психические образования	психические состояния	психические свойства	психические процессы
Перцепция (сознания) из психологии)	Аффект	Воля	Мышление
Факторы по В.М. Мельникову и Л.Т. Ямпольскому	Психическая неуравновешенность	экстраверсия – интроверсия	Духовная организация
Личностный базис по Д. Голланду («способности» как субстрат)	Артистический (социальный) – Конвенциальный (индивидуальный)	Социальный (социальный) – Реалистический (индивидуальный)	Предприимчивый (социальный) – Интеллектуальный (индивидуальный)
Базис эго-состояний в расширенной типологии Э. Берна	Дитя свободное (социальный) – Дитя адаптивное (индивидуальный)	Родитель воспитывающий (социальный) – Родитель контролирующий (индивидуальный)	Взрослый организующий (социальный) – Взрослый познающий (индивидуальный)
Базис темпераментных свойств личности по опроснику PEN Г. и С. Айзенк	Нейротизм эмоциональная неустойчивость (социальная) – эмоциональная устойчивость (индивидуальная)	Экстраверсия (социальная) – интроверсия (индивидуальная)	Психотизм конфликтность (социальная) не конфликтность (индивидуальная)
Меланхолик (перцептивно-социальный) – Меланхолик (перцептивно-индивидуальный)	Холерик (аффективный) (социальный) – Холерик (аффективный) (индивидуальный)	Флегматик (волевой) (социальный) – Флегматик (волевой) (индивидуальный)	Сангвиник (мыслительный) (социальный) – Сангвиник (мыслительный) (индивидуальный)
Индивид (человеческий)	Субъект (активно-реактивный)	Индивидуальность (количественно-качественная)	Личность (социально-индивидуальная)
Индивид («пол»)	Нейродинамика	конституция тела	возраст
Развитие (из педагогики)	обучение – самообучение	воспитание – самовоспитание	образование – самообразование
Законы диалектики (из философии)	Закон единства и борьбы противоположностей (закон «энергии»)	Закон перехода количества в качество и наоборот (закон пространства)	Закон двойного Отрицания (закон «времени»)

Выводы. Цель исследования была достигнута, задачи решены, гипотеза подтвердилась. Построена оптимальная трехмерно-факторная «базисно-философская психология личности» с единой обобщенной дихотомией «внешнее – внутреннее» и показана возможность построения базисного трехмерного теста для измерения индивидуального профиля предпочтения человеком конкретных научных функций в философско-психологическом исследовании пенитенциарных проблем личности. Создание такого базисного трехмерного теста дает основание не только для синкретиза базисных философско-психологических научных функций (познавательной, систематизирующей, культурной, социальной, мировоззренческой, производственной и информационной), но и дает выбор нужной стратегической направленности развития теоретико-методологической базы всего блока пенитенциарных философско-психологических наук, включая «базисную измеримость» на основе использования при этом трехмерно-дихотомического базисного подхода, который входит в состав новой «метатеоретической базисно-философской психологии личности».

Литература:

1. Белинская, Е.П. Социальная психология личности / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – Москва: Академия, 2015. – 304 с. – ISBN 978-5-7695-5883-2.
2. Малышев, К.Б. Системно-базисное многомерное проектирование типологической информации / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Вологда: ВоГУ, 2018. – 216 с. ISBN 978-5-87851-808-6.
3. Малышев, К.Б. Методология базисного подхода в современных психологических исследованиях / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Вологда-Курск: ВГУ, ВИПЭ, 2020. – 215 с. ISBN 978-5-907311-73-2.
4. Мазилев, В.А. Методология психологической науки: история и современность / В.А. Мазилев. – Ярославль: ЯГПУ 2017. – 419 с. ISBN 931-4-87391-249-1.
5. Малышев, К.Б. Системные описания типологий / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Вологда-Курск, 2019. – 226 с. ISBN 834-2-63961-715-6.
6. Малышев, К.Б. Системно-факторный анализ в психологии / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Вологда-Курск, 2019. – 180 с. ISBN 816-3-83012-618-3.

УДК 159.922.8

доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогической и психологии детства Мурзина Наталья Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);

доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической и психологии детства Рассказова Ирина Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

СИЛЬНЫЕ СТОРОНЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В данной статье представлены результаты эмпирического исследования сильных сторон личности будущих учителей начальных классов, студентов педагогического вуза. Методологической основой исследования стала модель личностного благополучия педагога А.А. Реана, А.А. Ставцева, модифицированная модель «Values in Action». В ходе исследования выявлены ранги оценочных суждений студентов по шести шкалам: «Мудрость и знание», «Смелость», «Человечность», «Социальность», «Сдержанность», «Трансцендентные понятия». Определены направления работы с результатами исследования в процессе профессиональной подготовки учителей начальных классов.

Ключевые слова: будущий учитель начальных классов, личностные качества, сильные стороны личности, ценности действия.

Annotation. This article presents the results of an empirical study of the strengths of the personality of future primary school teachers, students of a pedagogical university. The methodological basis of the study was the model of personal well-being of the teacher A.A. Rean, A.A. Stavtsev, the modified model "Values in Action". The study revealed the ranks of students' value judgments on six scales: "Wisdom and Knowledge", "Courage", "Humanity", "Sociality", "Restraint", "Transcendental Concepts". The directions of work with the results of the study in the process of professional training of primary school teachers are determined.

Key words: future primary school teacher, personal qualities, personality strengths, action values.

Введение. Одной из главных функций педагога является воспитание школьников, эффективность которого во многом зависит от особенностей личностных качеств педагогов. Учитель начальных классов имеет сильное влияние на обучающихся, его авторитет «незыблем». Это еще раз доказывает, что будущие педагоги начальной школы должны обладать «добродетелями», ценностями, которые они в дальнейшем, в профессиональной деятельности будут транслировать младшим школьникам, чтобы они стали достойными гражданами современного общества. Важно выявить сильные стороны личности педагога, проявляющиеся, прежде всего, в ценностях, которые влияют на его действия. Ценность – это «идеал-идея, содержание которой выражает нечто значимое для человека» [8, С. 369]. Система аксиологических понятий, по мнению А.Н. Леонтьева (1975), определяет человека как субъекта деятельности и как личность, которая является представителем конкретного общества и социального слоя [3, С. 109]. В дальнейшем, психологи (1964, Б.Ф. Ломов) обосновали взаимосвязь между видами деятельности, ценностями и личностными качествами человека, проявляющуюся в «наличии у него устойчивого постоянного набора действенных профессиональных и личностных качеств» [5], от которых зависит продуктивность деятельности. Именно личностные качества будущих учителей будут способствовать эффективному решению профессиональных задач в области воспитания. Современные психологи (А.А. Реан, А.А. Ставцев) выделили сильные стороны личности, «имеющие наибольший мультипликационный эффект полезности для личного благополучия в профессиональной деятельности педагогов» [7]. Необходимо выяснить их сформированность у будущих учителей начальных классов на этапе получения педагогического образования. Исследование поможет будущим педагогам выявить сильные стороны их личности и устойчивые ценности действия, и на их основе выстроить правильные ориентиры развития в профессиональной деятельности.

Целью исследования являлось выявление сформированности сильных сторон (добродетелей) личности у студентов – будущих учителей начальных классов.

Задачи исследования: выявить сформированность сильных сторон личности у студентов разных курсов и средние обобщенные значения по всем курсам; осуществить ранжирование сильных сторон личности будущих учителей начальных классов по величине их выраженности.

В работе использовались методы анализа, синтеза, обобщения, ранжирования. Методологическую основу составили концепции аксиологического и позитивного подходов, раскрывающие междисциплинарный характер исследования понятия ценности в философии, социологии, психологии.

В исследованиях зарубежных философов (Т.М. Scanlon, 1998.) было определено: «назвать что-то ценным – значит сказать, что человек обладает свойствами, которые дают ему основания вести себя определенным образом по отношению к другим» [цит. 12]. Как видим, представители моральной философии указывают, что для человека характерно наличие ценностей, которые существенным образом влияют на его поведение в конкретной жизненной, профессиональной ситуации.

Отечественные психологи (Л.М. Митина и др.), анализируя процесс профессионального развития педагогов, отмечают, что целевыми ориентирами направления подготовки «Педагогическое образование» должно быть не только «формированием навыков деятельности, но и, что принципиально, личностных характеристик будущих профессионалов» [6].

Представители позитивной психологии (С. Peterson, М. Seligman, 2004) выявили личностные особенности, «которые обладают безусловной ценностью» в определенном виде деятельности. Авторы реализовали проект «Ценности в действии» (VIA), его результаты показали: наибольшее удовольствие человек получает, если проявляет добрые дела для других людей [11]. В дальнейшем представители позитивной психологии (P.A. Linley, S. Joseph) доказали: «чтобы функционировать оптимально, люди должны функционировать на внутренних основаниях» и «внутреннее оценивание, мотивация и поведение согласуются с внутренней тенденцией людей к актуализации» [10, С. 717]. Российские исследователи (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, 2011) также акцентируют внимание на исследовании: личностного потенциала человека как «неспецифической системы устойчивых, но поддающихся целенаправленному развитию и изменению индивидуально-психологических характеристик» [4, С. 409]; на определении личностных качеств, значимых для профессии будущего педагога (О.Н. Карабанова, 2017). Выделена группа социально-значимых качеств личности педагога: «...активность, ответственность, сознательность, самостоятельность, инициативность» [2, С. 204]. Значимым является и то, что личность

будущего педагога должна обладать духовно богатым внутренним миром, быть «способной относиться к собственным действиям и проявлениям, опосредовать и регулировать их» [4, С. 405].

А.А. Реан, А.А. Ставцев на основе исследований С.Peterson, M.Seligman разработали модель «показателей психологического и личностного благополучия педагога в профессиональной деятельности» [7]. Авторы выделили сильные стороны личности педагога из варианта русскоязычной версии опросника К. Питерсона и М. Селигмана «Values in Action Inventory of Strengths» («VIA - IS»), рус. «Ценности в действии: инвентаризация сильных сторон личности» [11], от которых, во многом, зависит успешность в профессиональной педагогической деятельности и процесс подготовки к ней.

Модификация опросника интересна тем, что она может быть использована «для диагностики позитивных личностных качеств и сильных сторон человека, а также для определения закономерностей, связанных с фиксацией оптимальной, ресурсной, хорошей, благополучной жизни личности» [7], что позволит определить направления развития личности будущего педагога. Авторы модели при разработке опросника поставили перед собой цель «определить сильные стороны личности «хорошего педагога» [7, С. 372], по сути, идеальный образ для будущего учителя, который будет способен к самореализации в профессиональной деятельности.

Выделенные авторами сильные стороны личности рассматриваются также как способы достижения психологического благополучия педагога [7].

Таким образом, сильные стороны личности педагога связаны с ее благополучием, что означает важность их развития в педагогической деятельности для успешного решения профессиональных задач по формированию у детей этих жизненных ценностей.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось нами во втором полугодии 2022 года на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Омский государственный педагогический университет».

В опросе участвовали 62 студента разных курсов профиля «Начальное образование» данного университета очной формы обучения. По количеству студентов каждого курса было следующее распределение: 2 курс – 30; 3 и 4 курсы – по 16 человек. Возраст участников: от 18 до 24 лет; средний возраст по всем курсам 19,9 лет; в среднем студенты 3 курса старше второкурсников на 1, 4 года и младше студентов 4 курса на 1 год. Все они (кроме одного человека) являлись представителями женского пола. Данная гендерная гомогенность выборки обусловлена профилем обучения.

Студенты отвечали на 120 вопросов, которые, в соответствии с методикой, были распределены по 6 основным шкалам (добродетелям), выраженность которых суммировалась из соответствующих, отнесенных к ним 24 качеств личности (субшкалам сил характера). Полученные средние значения по всем курсам в баллах, а также ранговые места представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения выраженности и ранговые места сильных сторон личности по 6 основным шкалам у студентов разных курсов

Шкала	2 курс	3 курс	4 курс	Средние значения по всем курсам	Ранговое место по обобщенным значениям
I. Мудрость и знания	18	18	16,2	17,4	5
II. Смелость	18	18,2	17,1	17,8	4
III. Человечность	20,4	19,6	19,1	19,7	1
IV. Социальность	20,7	18,3	17,1	18,7	2
V Сдержанность	17	17,9	15,8	16,9	6
VI. Трансцендентные понятия	19	18,9	18	18,6	3

Средние значения по обобщенным данным всех курсов распределились в зоне значений от максимальных 19,7 баллов по 3 шкале «Человечность», которая занимает первое ранговое место до минимальных 16,9 баллов по 5 шкале «Сдержанность», которая занимает последнее, шестое ранговое место. Различия между максимальным и минимальным значением незначительны, составляют 2,8 балла. Значения по всем шкалам могут быть отнесены к показателям выше среднего. При этом даже максимальное значение 19, 7 балла на 5,3 меньше максимально возможных 25 баллов. Данные показатели позволяют сделать вывод о том, что у будущих педагогов изучаемые сильные стороны личности в достаточной степени сформированы. Тот факт, что опросник изучает сильные стороны как ценности в действии, т.е. то, чему реально следует личность в жизни, позволяет предположить, что в своей будущей педагогической деятельности участники исследования будут оказывать позитивное влияние на детей, поскольку пример собственного поведения педагога, других значимых взрослых является наиболее эффективным в воспитании младших школьников. Молодость обследуемых, их человечность, а также наш опыт личного взаимодействия с ними в процессе занятий, обсуждения вопросов личностного развития, разного рода жизненных проблем, позволяет нам надеяться на то, что они понимают значимость данных качеств и в процессе жизненного пути будут их развивать.

Шкала 3 «Человечность», занимающая первое ранговое место, изучалась через такие качества как любовь, доброта, социальный интеллект (интеллект, проявляющийся в социальных отношениях). Для человеческих отношений проявления направленности на другого человека, позитивных чувств - любви и доброты, являются значимыми, формируют близость и доверие. Особую актуальность данные качества приобретают в современном образовательном процессе, когда буллинг приобретает жестокие формы проявления, опасные для жизни участников. Основу педагогического процесса составляет целенаправленное взаимодействие, поэтому отношения между учителем и обучающимися, между самими детьми являются одной из важных сфер школьной жизни. Отношения влияют на эмоциональное благополучие всех участников этого процесса, на адаптацию детей в начальной школе, «отражается» на их успеваемости. Уверенность в позитивном отношении значимых взрослых (родителей, педагогов) повышает самооценку, порождает чувство безопасности, защищенности ребенка.

Второе ранговое место заняла 4 шкала «Социальность», которая изучалась через качества «просоциальная активность», «беспристрастность», «лидерство». У личности, выбравшей сферу деятельности «человек-человек», к которой относится педагогическая профессия, должны быть развиты социальные качества. Учитель организует процесс социализации ребенка и в детском коллективе класса, и во внешкольной жизни.

Третье место заняла 6 шкала «Трансцендентные понятия» (18,6 средних балла), показатели отличаются всего на 0,1 балла от средних значений 4 шкалы, занявшей 2 место. И. Кант понимал под трансцендентностью то, что «выходит за пределы возможного опыта» [1, С. 338]. В данном опроснике эта шкала изучается через качества, в которых проявляется «духовность» и позитивное, ценностное отношение человека к жизни (оптимизм, благодарность, умение ценить красоту, чувство юмора). Исследователи психологии труда учителя (Л.М. Митина, 2014) доказали, что духовность, культура являются отличительной чертой российских педагогов [6].

Представляется очевидным значение данных качеств для психологического благополучия личности, преодоления трудностей, профилактики разного рода нарушений в развитии. Педагогу сложно будет развивать позитивное отношение к жизни у детей, если у него самого оно не сформировано. Обследуемые студенты осознают значимость данного отношения к жизни и стараются этому следовать.

Шкала 2 «Смелость» занимает 4 ранговое место (17,8 балла). Возможно, это связано с гендерными особенностями выборки. Девушкам в большей степени присуща осторожность. В процессе гендерного воспитания мальчикам, как правило, транслируется, что они должны быть смелыми, мужественными. Подтверждением данного предположения является тот факт, что из качеств, которые отнесены к данной шкале, самые низкие показатели были получены по храбрости (15,4 балла). Невысокие баллы были получены также по энергичности (16,6 баллов), что и снизило в целом показатели по шкале. Тогда как значения по другим качествам данной шкалы выше: «настойчивость» (18,5 балла) и «честность» (20,6 баллов). Дети всегда чувствуют обман и утрачивают доверие к педагогу, поэтому важно, что честность присуща будущим педагогам.

Шкала 1 «Мудрость и знания» заняла 5 предпоследнее ранговое место (17,4 средних балла). Это недостаточно высокие значения для студентов высшего профессионального учебного заведения, которые должны быть ориентированы на получение знаний в выбранной профессиональной сфере, чтобы в будущем быть успешными профессионалами. Для будущих педагогов высокий уровень развития данной добродетели и тех качеств, через которые она изучается (креативность, любовь к учению, любопытство, широта видения и критическое мышление) и которые фактически описывают разностороннего человека, которому интересен мир, тем более важен, поскольку сущностью профессиональной деятельности является развитие интереса к познанию у детей. Нет необходимости доказывать, что познавательные интересы являются профессионально важными для педагога. Сложно сформировать у детей любовь к учению, широту видения, если у педагога они недостаточно сформированы. Низкий ранг по данной шкале, наверно, можно объяснить непрестижностью педагогической профессии в современном мире, остаточным принципом поступления абитуриентов в педагогические учебные заведения, соответственно, низким уровнем интереса к профессии и учебной мотивации, а иногда и общего развития, интеллекта. Объяснить низкое ранговое место такого качества, как мудрость, можно тем, что она преимущественно формируется на более поздних этапах онтогенетического развития человека.

Последнее, шестое ранговое место, как было указано выше, заняла шкала «Сдержанность». Данное качество в модели «Ценности действия» характеризуется способностями к прощению, смирению, благоразумию, самоконтролю. Можно предположить, что невысокий уровень их развития у респондентов, объясняется их возрастными особенностями: для личности в период юности, в котором они находятся, скорее свойственно проявление максимализма, склонность к риску, открытое выражение своего мнения и другие подобные свойства. Так, например, И.В. Шаповаленко отмечает, следующие проявления, характерные для юношества: «возрастающая независимость от мнения родителей, учителей»; «эмоциональная восприимчивость», которая «часто сочетается с категоричностью и прямолинейностью юношеских оценок окружающего», что является отражением «собственного интеллектуального и морального поиска, стремления критически переосмыслить «азбучные истины»; «переоценка собственных возможностей», толкающая порой «молодых людей на неоправданный риск»; «резкие выпады и неожиданные реакции» в ситуации расхождения с мнением собеседника и т.д. [9, С. 275-278].

Сравнительный анализ обобщенных средних значений по курсам показал, что результаты диагностики на разных курсах распределились в зоне значений от минимальных 15,8 по 5 шкале «Сдержанность» на 3 курсе до максимально высокого – 20,7 балла по шкале «Социальность» на 2 курсе. Отличие составляет 4,9 балла.

По всем шкалам более низкие значения были получены у студентов 4 курса. Возможно, это объясняется тем, что, повзрослев практически на 2,5 года по сравнению со студентами 2 курса и на 1 год, по сравнению со студентами 3 курса, а также отучившись в вузе больше трех лет, они стали более зрелыми, критичными, требовательными к себе, осознанными. Действительно, в течение четырех лет обучения, студенты значительно изменяются, что отмечают многие преподаватели.

У студентов 2 и 3 курсов получены одинаковые значения по 1 шкале «Мудрость и знания» (18 баллов), а также различие по 6 шкале «Трансцендентные понятия» составляет всего 0,1 балла; более низкие показатели у студентов 3 курса по сравнению со 2 курсом по шкалам «Человечность» (различие составляет 0,8 балла) и «Социальность» (различие 2,4 балла); более высокие показатели у 3 курса по шкалам «Смелость» при различие всего в 0,2 балла и «Сдержанность» (различие 0,9 балла).

Наиболее высокие значения были получены: на 2 курсе по шкалам «Социальность» – 1 ранговое место (20,7 балла) и «Человечность» – 2 ранговое место (20,4 балла); шкала «Человечность» также на 3 курсе (19,6) и на 4 курсе (19,1) заняла первые ранговые места; 2 ранговое место на 3 и 4 курсе – 6 шкала «Трансцендентные понятия» (различие всего 0,1 балла). Таким образом, общим является то, что шкала «Человечность» на всех курсах занимает высокие ранговые позиции (1 и 2 места).

Наиболее низкие значения были получены на всех курсах по 5 шкале «Сдержанность». Она заняла последнее 6 ранговое место (от 15,8 баллов на 4 курсе, до 17 на 2 и 17,9 на 3 курсе).

Выводы. Полученные результаты эмпирического исследования сильных сторон личности у будущих учителей начальных классов, позволяют нам сделать следующие выводы:

- по всем изучаемым 6 шкалам сильных сторон личности показатели находятся в зоне значений выше среднего. При этом максимальные различия между самым высоким и самым низким значением по шкалам составляет 2,8 балла;
- наиболее высокие показатели получены по шкалам «Человечность», «Социальность» и «Трансцендентные понятия», соответственно, занявшие 1, 2 и 3 ранговые места;
- в зоне наиболее низких значений, занявших последние ранговые места, оказались показатели по шкалам: «Сдержанность» и «Мудрость и знания»;
- наиболее низкие значения по всем шкалам были получены у студентов 4 курса по сравнению со 2 и 3 курсом. Можно предположить, что взросление, обучение и опыт различных педагогических практик заставляет задуматься выпускников о том, насколько они готовы к профессиональной деятельности учителя начальных классов, что отражается на их самооценки.

Полученные данные демонстрируют, что будет влиять на личностное благополучие будущих учителей в профессиональной деятельности. Результаты свидетельствуют о том, что будущие учителя начальных классов, в большей степени, ориентированы на человеческие отношения. В работе с младшими школьниками очень важно проявление к ним любви, позитивного отношения, поскольку учитель является очень значимой и авторитетной для них личностью. Это будет

положительно влиять на профессиональную направленность будущих учителей начальных классов. Выраженность у них таких качеств как лидерство, беспристрастность, просоциальная активность, оптимизм, чувство юмора, благодарность, будет эффективно влиять на процесс воспитания младших школьников, создание детского коллектива. Духовность и умение ценить красоту всегда были отличительной личностной стороной российских учителей и эти качества остаются одними из важных факторов личностного развития и учителя, и детей.

Результаты, полученные по показателям шкал «Мудрость и знание», «Сдержанность», продемонстрировали, что у студентов недостаточно развиты: любопытство, креативность, любовь к учению, критическое мышление, широта видения. Это позволило обозначить проблему в подготовке педагогов начальной школы по развитию у них данных качеств в учебно-профессиональной деятельности. Осуществление студентами рефлексии результатов проведенного исследования поможет им осознать свои сильные стороны, личностный потенциал собственной личности и существующие проблемы, проанализировать их в контексте будущей профессиональной деятельности, обозначить пути развития и преодоления проблем. Преподаватели педагогического университета смогут определить возможные способы оказания помощи студентам в данном направлении.

Литература:

1. Кант, И. Критика чистого разума. Сочинения в шести томах / Под общ. ред. В.Ф. Асмуса. А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана. Москва: изд-во «Мысль», 1964. – 799 с.
2. Карабанова, О.Н. Социально-значимые качества личности будущего педагога / О.Н. Карабанова // Успехи современной науки. – 2017. – Т. 1. – № 2. – С. 203-206
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 130 с. – URL: <https://www.marxists.org/russkij/leontiev/1975/dyatyelnost/deyatyelnost-soznyanie-lichnost.pdf> (дата обращения 24.02.2023).
4. Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с. – <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/v8sue0yk7h/59044074.pdf> (дата обращения 24.02.2023).
5. Ломов, Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1964. – № 2. – С. 44-45. – URL: <https://www.livelib.ru/book/123440/readpart-psihologicheskie-osnovy-professionalnoj-deyatelnostihrestomatiya/> (дата обращения 16.02.2023).
6. Митина, Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. – СПб: Изд-во «Нестор_История», 2014. – 376 с. – URL: <https://www.litres.ru/l-m-mitina/psihologiya-lichnostno-professionalnogo-razvitiya-subektov-obrazovaniya/chitat-onlayn/page-2/> (дата обращения 24.02.2023).
7. Реан, А.А. Сильные стороны личности в модели VIA как предиктор личностного благополучия педагога в профессиональной деятельности / А.А. Реан, А.А. Ставцев // Вестник СПбГУ. Психология. – 2021. – Т. 11. – Вып. 4. – С. 371-388. – URL: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2021.406> (дата обращения 24.02.2023).
8. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – URL: https://www.phantastike.com/common_psychology/problemi_obshei_psihologii/djvu/view/ (дата обращения 24.02.2023).
9. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – Москва: Гардарики, 2007. – 349 с.
10. Linley, P.A. Toward a theoretical foundation for positive psychology in practice / P.A. Linley, S. Joseph // Positive psychology in practice. – Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. – 2004. – P. 713-731
11. Park, N. Strengths of character and well-being / N. Park, C. Peterson, M.E.P. Seligman // Journal of Social and Clinical Psychology. – Vol. 23. – No. 5. – 2004. – PP. 603-619
12. Schroeder, M. The Theory of Value. Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2021 Edition), Edward N. Zalta. – URL: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/value-theory> (дата обращения 24.02.2023).

Психология

УДК 37.015.3(045)

магистрант Новикова Анна Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат психологических наук, доцент Савинова Татьяна Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию и развитию профессиональной мотивации будущих психологов. Авторами выделены факторы, влияющие на развитие профессиональной мотивации, отмечено, что наиболее значимыми факторами являются: положительное отношение к будущей профессии, развитое профессиональное самосознание, позитивная Я-концепция. Негативное влияние на профессиональную мотивацию оказывает неумение ставить перед собой четкие цели, планировать их достижение, прокрастинация, чрезмерная самокритика. С целью изучения и выявления особенностей профессиональной мотивации будущих психологов проведено эмпирическое исследование: осуществлена диагностика профессиональной мотивации; проанализированы и обобщены полученные данные; разработаны: программа развития профессиональной мотивации будущих психологов, психолого-педагогические рекомендации преподавателям и студентам, ежедневник-руководство по саморазвитию профессиональной мотивации. Их реализация способствует формированию установки на самопознание и саморазвитие личности; расширению представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности; проектированию личной профессиональной цели; обучению навыкам планирования и достижения поставленных целей; построению жизненной перспективы; осознанию препятствий на пути профессионального саморазвития; выявлению внутренних ресурсов для их преодоления; развитию уверенности в себе и в своих профессиональных качествах.

Ключевые слова: мотивация, профессиональная деятельность, профессиональная мотивация, развитие профессиональной мотивации, тренинг развития профессиональной мотивации.

Annotation. The article is devoted to the research and development of professional motivation of future psychologists. The authors identified the factors influencing the development of professional motivation, noted that the most significant factors are: a positive attitude towards the future profession, developed professional self-awareness, a positive self-concept. The inability to set clear goals, plan their achievement, procrastination, and excessive self-criticism have a negative impact on professional motivation. In order to study and identify the features of professional motivation of future psychologists, an empirical study was carried out:

diagnostics of professional motivation was carried out; analyzed and summarized the obtained data; developed: a program for the development of professional motivation for future psychologists, psychological and pedagogical recommendations for teachers and students, a daily guide for self-development of professional motivation. Their implementation contributes to the formation of an attitude towards self-knowledge and self-development of the individual; expanding ideas about oneself as a subject of professional activity; designing a personal professional goal; training in planning skills and achieving goals; building a life perspective; awareness of obstacles in the way of professional self-development; identification of internal resources to overcome them; development of self-confidence and professional qualities.

Key words: motivation, professional activity, professional motivation, development of professional motivation, training for the development of professional motivation.

Введение. Успешное овладение профессиональными знаниями и навыками, которые в дальнейшем станут залогом профессионализма, в большой степени зависит от интереса к выбранной профессии, стремления ее освоить и постоянно совершенствовать, привносить в нее что-то новое. Такой интерес и стремление непосредственно зависят от уровня развития профессиональной мотивации, через которую и определяются цели обучения, средства для их достижения, самодисциплина и самоорганизация.

Проблема изучения и развития профессиональной мотивации остается актуальной, так как непосредственно от нее зависит реализация профессионального потенциала каждого человека. В настоящее время, несмотря на многообразие исследований, посвященных проблеме профессиональной мотивации студентов у преподавателей, методистов, возникают трудности связанные с разработкой программ развития профессиональной мотивации; недостатком методической литературы. Анализ научных исследований и опыта педагогической деятельности позволил выявить ряд противоречий:

- между социальной потребностью в специалистах, имеющих высоко развитую профессиональную мотивацию и недостаточным уровнем ее развития у будущих психологов;
- между необходимостью развития профессиональной мотивации и недостаточной разработанностью средств для его осуществления.

Изложение основного материала статьи. Современное образование – это сложный, многоуровневый, интегративный и многоступенчатый процесс. Получение образования дает не только навыки будущей профессии, но также способствует формированию личности и профессионала в целом. Психологи и педагоги утверждают, что именно в студенческие годы формируются основные качества, которые станут основой профессионального развития на протяжении всей жизни: ответственность, творчество, постоянное совершенствование.

Мотивационная сфера представляет собой наиболее значимую составляющую гармоничного развития личности и профессиональной деятельности будущих психологов. Залогом успешного становления в выбранной профессии является высокий уровень профессиональной мотивации, постоянное непрерывное совершенствование.

Профессиональная мотивация рассматривается как непосредственная совокупность определенных факторов и процессов, которые, побуждают и направляют личность к овладению будущей профессией [1].

При этом под мотивами профессиональной деятельности понимается непосредственное осознание предметов актуальных потребностей личности (получение высшего образования, профессионального развития и т. д.), которые будут удовлетворяться через выполнение конкретных задач и постепенной подготовкой к профессиональной деятельности [7].

Развитие профессиональной мотивации будущих психологов представляется как поэтапный процесс самосознания и самореализации зависящий от внешних и внутренних индивидуальных факторов, характерных для каждой личности [3].

На уровень развития профессиональной мотивации будущих психологов влияют их собственные ценности и взгляды.

Их развитие происходит через четыре стадии:

- 1) интересы;
- 2) склонности;
- 3) инициативность;
- 4) самостоятельность.

О.В. Москаленко, изучая формирование профессионального самосознания на разных возрастных этапах, выделяет сущность профессиональной мотивации, рассматривает ее структуру и характеризует способы ее развития [6].

А.В. Прудило связывает развитие профессиональной мотивации с соответствующим отношением к следующим образам:

- «образа Я» – адекватное представление о собственной личности, своих ценностях, предпочтениях и особенностях;
- «образа профессии» – способность осмысливать выбранную профессию, знать ее с разных сторон, видеть в ней значимость для себя;
- «образа Я в профессии» – ассоциирование себя с выбранной профессией, готовность работать в ней и развиваться как профессионал [8].

В концепции Д. Сьюпера также прослеживается корреляция профессиональной мотивации с идентификацией собственного «образа Я» с «образом профессионала». Выявляя уровень такой идентификации и устанавливая разногласия между этими образами, определяется уровень развития профессиональной мотивации [9].

Е.И. Мишиной изучены особенности мотивации профессиональной деятельности педагогов-психологов. Исследование профессиональной мотивации методом контент-анализа сочинений на тему «Почему я выбрал эту профессию?» позволило определить следующие доминирующие мотивы:

- 1) решение личных проблем (самосовершенствование, личностное и духовное развитие, желание разбираться в людях и использовать это знание в своих интересах, научиться понимать себя, помочь близким, желание быть полезным обществу, быть востребованным и уважаемым специалистом и т.д.);
- 2) интерес к профессии (интерес к пониманию психологии человека и его поведения, важность и востребованность профессии в России и т.д.);
- 3) творческая реализация (возможность творческого подхода в профессиональной деятельности, поиск нестандартных решений и индивидуальных подходов и т.д.);
- 4) материальная заинтересованность (профессия престижная и высокооплачиваемая, присутствует возможность дополнительного заработка) [5].

Таким образом, основаниями для выбора профессии психолога являются заинтересованность в профессии, альтруизм и желание помочь окружающим, стремление к творческой деятельности, решение личных проблем, а также материальная заинтересованность.

В исследованиях А.И. Донцова и Г.М. Белокрылова выявлены доминирующие мотивы у поступающих на психологическое отделение ВУЗа. К ним относятся:

- стремление помогать людям;

– потребность решить личные проблемы с помощью полученных специальных знаний.

Следует отметить, что данные факторы обнаруживались в ответах всех респондентов. Авторы дополняют свое исследование качествами, которые ярко выражены у будущих психологов:

- положительная Я-концепция;
- честность;
- этичность;
- способность к самоконтролю;
- нацеленность на саморазвитие при средневыраженном показателе рефлексии и самокритики [2].

В работах О.Г. Кукосяна делается акцент на то, что ответственность за выполняемую работу, чувство морального удовлетворения от профессионально выполненной работы, положительно влияющей на социум, постоянное совершенствование навыков, знаний и квалификации, а также высокая нравственная и моральная составляющая личности, выдержка, самообладание, стремление к самопознанию являются особо значимыми качествами будущих и уже практикующих психологов [4].

С целью изучения и выявления особенностей профессиональной мотивации будущих психологов нами было проведено эмпирическое исследование на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» г.Саранска. В исследовании принимали участие студенты III курса направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование профилей Психология в образовании и социальной сфере, Психология и педагогика инклюзивного образования. Выборку составили 40 студентов.

Для изучения исходного уровня мотивации профессиональной деятельности студентов были использованы следующие методики:

- «Диагностика мотивов профессиональной деятельности специалистов» (Т.Н. Францева);
- «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, в модификации А.А. Реана);
- «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман).

Анализ полученных данных по методике «Диагностика мотивов профессиональной деятельности специалистов» (Т.Н. Францева) свидетельствует о том, для большинства будущих психологов доминирующими мотивами являются «мотив жизнеобеспечения» (30%) и «познавательный мотив» (27,5%). Преобладание «мотива жизнеобеспечения» говорит о потребности у будущих психологов в высоком заработке, материальном вознаграждении. Будущие психологи с развитым мотивом «познания» заинтересованы в том, чтобы их профессиональная деятельность была глубокой, удовлетворяла профессиональный интерес. Они допускают возможность усложнения своей профессиональной деятельности, получают удовольствие, когда работа требует высоких профессиональных навыков и мобилизации интеллектуальных способностей. Следующим в иерархии мотивов выступает «мотив признания» (15%). «Мотив взаимодействия» выражен у 12,5% испытуемых. «Мотив активности» выявлен у 10% будущих психологов, «мотив самореализации» – у 5% испытуемых.

Данные исследования по методике «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, в модификации А.А. Реана) показывают, что большинство студентов (45%) руководствуется внешней положительной мотивацией. Они считают, что получаемая профессия позволяет удовлетворить социальные потребности, подчеркивают уважительное отношение к профессиям педагога и психолога, относят их к категории престижных профессий. У 35% будущих психологов выявлена внешняя отрицательная мотивация. Данная категория будущих психологов стремится избежать осуждения со стороны и испытывает потребность в самозащите. Как правило, они стремятся к овладению профессией под влиянием внешних факторов: давления родителей, стремления избежать неудач и т.д. Для 20% будущих психологов характерна внутренняя мотивация профессиональной деятельности. Они заинтересованы профессиями педагога и психолога, желают овладеть профессиональными компетенциями.

Анализ полученных данных по методике «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман) свидетельствует о доминировании «мотива жизнеобеспечения» (25%), что подчеркивает стремление будущих психологов к высокому заработку, материальным вознаграждениям. Второй по степени выраженности «мотив комфорта» (22,5%), который характеризуется получением удовольствия, потребностью обеспечить себя материальными благами. Шкала социальной полезности (20%) свидетельствует о стремлении принести пользу обществу. Шкала общения (15%) отражает стремление обмениваться знаниями, опытом, поддерживать дружескую атмосферу. Общая активность (10%) показывает уровень собственно активности, выносливости и прилагаемого упорства в достижении целей. Степень выраженности творческой активности (7,5%) является показателем заинтересованности, творчества, желания улучшать профессиональные навыки и умения.

На основе данных исследования была спроектирована программа развития профессиональной мотивации будущих психологов, разработаны психолого-педагогические рекомендации преподавателям и студентам, ежедневник-руководство по саморазвитию профессиональной мотивации.

Цель программы: развитие профессиональной мотивации будущих психологов.

Задачи программы:

- расширение представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности;
- развитие профессиональной стратегии личности;
- развитие навыков целеполагания;
- актуализация потребности в саморазвитии.

Форма реализации программы: психологический тренинг.

Программа психологического тренинга развития профессиональной мотивации будущих психологов включает 10 занятий. Длительность каждого занятия составляет 1,5-2 часа.

Каждое занятие включает следующие этапы:

1. Организационный момент: ритуал приветствия, проверка домашнего задания, разминка.
2. Основная часть: введение в тему занятия (информационный или диагностический блок), выполнение упражнений.
3. Подведение итогов, рефлексия.
4. Домашнее задание.
5. Ритуал прощания.

Тематический план программы развития профессиональной мотивации будущих психологов:

Занятие 1 «Кто я такой?!».

Цель: формирование интереса к тренингу; развитие чувства групповой принадлежности, формирование и развитие установки на самопознание и саморазвитие личности.

Занятие 2 «Мой профессиональный образ Я».

Цель: расширение представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности; сплочение участников тренинга.

Занятие 3 «Профессиональная стратегия».

Цель: проектирование личной профессиональной цели каждым участником группы. Обсуждение готовности совершать «вклады» в достижение поставленной цели.

Занятие 4 «Построение жизненной перспективы».

Цель: осознание собственной системы ценностей, обучение целеполаганию, навыкам планирования и, достижения поставленных целей, построению жизненной перспективы.

Занятие 5 «Встреча с самосаботажником».

Цель: осознание собственных причин и мотивов, блокирующих и тормозящих на пути к цели. Работа с самосаботажем и прокрастинацией.

Занятие 6 «Мои внутренние опоры».

Цель: развитие уверенности в себе, в достижении цели.

Занятие 7 «Профессиональное мотивирование».

Цель: обучение профессиональной самомотивации.

Занятие 8 «Препятствия и ресурсы профессионального саморазвития».

Цель: осознание препятствий на пути профессионального саморазвития, выявление внутренних ресурсов участников для их преодоления.

Занятие 9 «Мотив достижения успеха и профессиональная деятельность».

Цель: развитие мотива достижения успеха; осознание влияния мотива достижения успеха на эффективность профессиональной деятельности.

Занятие 10. «Точка разбега».

Цель: развитие уверенности в себе и в своих профессиональных качествах. Подведение итогов, рефлексия.

В содержание ежедневника-руководства по саморазвитию профессиональной мотивации включены следующие темы:

1. Понятие мотивации. Значение мотивации в жизни человека.
2. Виды мотивации.
3. Причины снижения мотивации.
4. Учимся ставить цели и планировать.
5. Работа с уверенностью в себе.
6. Работа с прокрастинацией.
7. Подведение итогов.

В психолого-педагогических рекомендациях, адресованных преподавателям, выделены факторы, влияющие на развитие профессиональной мотивации будущих психологов: развитие и закрепление профессиональных навыков, творческого потенциала, критического мышления, самомотивации, чувства уверенности в себе.

В психолого-педагогических рекомендациях, адресованных студентам, обозначены те векторы, двигаясь по которым будущие психологи смогут самостоятельно развивать и поддерживать высокий уровень профессиональной мотивации: пополнять знания и умения с помощью современных технологий, выстраивать свою личную профессиональную стратегию.

Выводы. Профессиональная мотивация будущих психологов определяется желанием и стремлением к овладению профессиональными знаниями и умениями, положительным отношением к будущей профессии, способностью к саморазвитию. В период обучения в вузе от курса к курсу наблюдается динамика в иерархии профессиональных мотивов и степени выраженности их побудительной силы.

Реализация программы, направленной на развитие профессиональной мотивации будущих психологов, способствует формированию установки на самопознание и саморазвитие личности; расширению представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности; проектированию личной профессиональной цели; обучению навыкам планирования и достижения поставленных целей; построению жизненной перспективы; работе с прокрастинацией; осознанию собственных причин и мотивов, блокирующих и тормозящих на пути к цели; осознанию препятствий на пути профессионального саморазвития; выявлению внутренних ресурсов для их преодоления; развитию уверенности в себе и в своих профессиональных качествах.

Литература:

1. Быков, А.Н. Формирование профессионально-субъектной позиции студентов в процессе практически ориентированной деятельности / А.Н. Быков, Т.А. Костюкова // Грамота. – URL: <https://www.gramota.net/materials/1/2014/2/6.html> (дата обращения 17.01.2023).
2. Донцов, А.И. Профессиональные представления студентов-психологов / Г.М. Белокрылова, А.И. Донцов // Вопросы психологии. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1999/992/992042.htm/> (дата обращения: 09.12.2022).
3. Иноземцова, А.Н. Влияние профессионального самосознания студентов на формирование психологической готовности к профессиональной деятельности: диссертация ... канд. психол. наук / Иноземцова Антонина Николаевна. – Москва, 2002. – 225 с.
4. Кукосян, О.Г. К вопросу о профессиональных качествах личности психолога-практика / О.Г. Кукосян // HR-portal. – URL: <https://hr-portal.ru/article/og-kukosyan-k-voprosu-professionalnyh-kachestvah-lichnosti-psihologapraktika/> (дата обращения: 09.12.2022).
5. Мишина, Е.И. Особенности мотивации профессиональной деятельности педагогов-психологов / Е.И. Мишина // Создание мотивирующей образовательной среды. – 2019. – С. 212-218. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41227238> (дата обращения: 09.11.2022).
6. Москаленко, О.В. Психодидактика высшей школы: проблемы и поиск путей их решения / О.В. Москаленко. – Санкт-Петербург: Нестор-История, 2016. – 158 с.
7. Подколзина, Л.Г. Изучение мотивации продолжения обучения в магистратуре студентов / Л.Г. Подколзина // Научный альманах – 2016. – № 4-4 (18) – С. 218-221
8. Прудило, А.В. Психологическое консультирование в профессиональной ориентации / А.В. Прудило. – Минск: Центр профориентации молодежи, 1999. – 148 с.
9. Super, D.E. The Psychology of careers / D.E. Super. – N.Y.: Harper. – 1957. – 362 p.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Носова Наталья Валентиновна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);
кандидат психологических наук, доцент Цатурян Марина Оганесовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);
кандидат психологических наук Яблокова Аида Вячеславовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ ОБ ИДЕАЛЬНОМ УЧИТЕЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается трансформация представлений об идеальном учителе в историческом контексте, а также приводится актуальный анализ парциально-параметрических характеристик образа идеального учителя, полученных при помощи стандартизированного опроса обучающихся. Уточнение содержательного наполнения понятия «идеальный учитель» ставит перед авторами статьи новые научно-практические задачи, связанные с продолжением изучения количественного и качественного профиля идеального педагога в новых исследовательских контекстах.

Ключевые слова: парциально-параметрический профиль, учитель, образ, идеал, представления, стандартизированный опрос.

Annotation. The article discusses the transformation of ideas about the ideal teacher in a hysterical context, and also provides an analysis of the partial-parametric characteristics of the image of the ideal teacher, currently obtained using a standardized survey of students. The actualization of the content of the concept of "ideal teacher" poses new scientific and practical tasks for the authors of the article related to the continuation of the study of the quantitative and qualitative profile of the ideal teacher in new research contexts.

Key words: partial-parametric profile, teacher, image, ideal, representations, standardized survey.

Введение. Изучение парциально-параметрических характеристик образа идеального учителя в современном обществе имеет ключевое значение, в связи с тем, что именно в социальных представлениях отражается уровень доверия, лояльности и в целом фиксируется эмоциональное отношение к исследуемому феномену, определяющее впоследствии характер построения реального взаимодействия диады учитель-ученик в процессе решения общих практических задач.

Исследование представлений современных школьников об идеальном учителе представляет для нас первоочередное значение, так как ученики проводят с педагогом максимальное количество времени, включены в решение большинства общих задач, предполагающих возможность взаимного соприкосновения индивидуально-психологических особенностей всех субъектов педагогического взаимодействия, следовательно, именно обучающиеся являются носителями максимально развернутого, дифференцированного и семантически насыщенного комплекса представлений об идеальном учителе, эмпирическое исследование которого является предметом данной статьи.

Представления об идеальном учителе менялись на протяжении всего исторического периода существования педагогической профессии и испытывали на себе влияние доминирующих в каждую конкретно-историческую эпоху психолого-педагогических концепций. Так, в работах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского можно встретить описание идеального педагога как носителя и транслятора культурных ценностей молодым поколениям, уважающего при этом личность обучаемого, открытого к диалогу как основной формы обучения, готового проявить доверие и эмоциональную близость к своим воспитанникам [2].

Известные педагоги А. Дистервег, И.Ф. Герbart и другие авторы концентрировали свое внимание на функциях, которые свойственны идеальному учителю, и ставили акцент на организаторских способностях педагога в рамках учебно-воспитательного процесса. Как указывали исследователи рассматриваемого исторического периода, образ успешного педагога конкретизируется в совокупности «высоких» личностных качеств, которые сводятся к желанию передать накопленные знания и жизненный опыт, готовность к соблюдению учителем этических принципов. В свою очередь именно этическая культура способствует установлению психологической совместимости учителя с учениками, и, таким образом, рассматривается авторами в качестве ключевого элемента в структуре эффективных личностных качеств педагога [2].

Выдающийся российский педагог и психолог П.Ф. Каптерев отмечал, что личностные качества учителя являются одним из важнейших факторов успешности педагогической деятельности. Он указывал на значимость таких качеств учителя, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность. Особое внимание автор уделял остроумию, ораторским способностям, артистичности. Также П.Ф. Каптерев считал, что очень важным качеством личности учителя является способность к эмпатии [3].

Резюмируя многочисленные теоретические авторские позиции рассматриваемого исторического периода, можно выделить ключевые характеристики образа идеального учителя, которые сводились авторами к способности передавать детям подлинную науку высококонравного поведения, быть примером для детей, уменью управлять своими чувствами, темпераментом, различным проявлением своих эмоций, положительному эмоциональному отношению к людям.

В начале XX века представления об идеальном учителе откликнулись на процессуальные аспекты Болонского процесса и в основном концентрировались вокруг профессиональных и личностных компетенций учителя. Так, в многочисленных исследованиях А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.И. Панова, В.А. Сластенина и ряда других авторов изучалось содержательное наполнение профессионализма личности и деятельности учителя как ключевого фактора его успешности и эффективности в педагогической деятельности [6].

Так, А.К. Маркова в профессионально-важных качествах личности учителя относит эрудицию, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуицию, импровизацию, наблюдательность, оптимизм, находчивость, предвидение и рефлексию [3]. Л.М. Митина выделила более пятидесяти личностных свойств учителя, к которым относятся как профессионально-значимые качества, так и личностные характеристики, и которые, по ее мнению, составляют психологический портрет идеального учителя. К таким качествам автор относит, например, педагогическую направленность, любовь к детям, доброту, целеполагание, мышление, рефлексию, самооценку, самообладание, педагогический такт, искренность, справедливость, вежливость и др. [4].

Другой отечественный психолог Ф.Н. Гоноболин большое значение придавал речи учителя, его уменью понятно, ярко и убедительно излагать свои мысли. Так же, как и многие другие авторы, Ф.Н. Гоноболин отмечал значимость

педагогического такта во взаимодействии учителя с обучающимися. Умение педагога держать себя с учащимися, разговаривать с ними, проявлять к ним чуткое отношение, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности, предъявлять к ним разумные требования, соблюдать чувство меры во всем, в частности в осуществлении педагогических мер воздействия – всё это является отражением педагогического мастерства [1].

В педагогике и психологии в рамках многочисленных теоретико-эмпирических исследований предлагались различные виды педагогической компетентности, определяющие профессиональный успех педагога – профессиональной, социальной, психологической, акмеологической, аутопсихологической, конфликтологической и т.д. Однако в связи с динамичностью и многогранностью рассматриваемого вопроса до сих пор четко не определено понятие «компетентность», тем более отсутствуют однозначные трактовки частных видов компетентности. Таким образом, теоретико-практическое изучение представлений о парциально-параметрических характеристиках успешного в профессиональной деятельности педагога может быть продолжено и конкретизировано на современном научном этапе [5].

Изложение основного материала статьи. С целью конкретизации актуальных представлений учеников об образе идеального учителя на современном этапе авторским коллективом кафедры психологии, педагогики и социальной работы Вологодского государственного университета было проведено научно-практическое исследование с применением метода стандартизированного опроса.

В опросе приняли участие обучающиеся 5-11 классов школ Вологодской области в количестве 115 человек.

Специально сконструированная анкета из 12 вопросов (включая вопросы о данных респондента), была направлена на последовательное изучение различных сторон содержательного образа идеального учителя глазами современного общества. В методике представлены вопросы как открытого, так и закрытого характера, предполагающие последующую контент-аналитическую обработку полученных первичных данных. В последующем анализе первичных ответов респондентов представлены данные по ключевым вопросам анкеты.

Первая группа вопросов была направлена на определение общих характеристик образа идеального учителя – пол, возраст, внешние характеристики и уровень образования. Так, по мнению более трети опрошенных школьников (37%) идеальным учителем может быть как мужчина, так и женщина, однако представление о женщине-идеальном педагоге оказалось в группе респондентов на 50% более популярным, нежели о мужчине. В качестве предпочитаемого возраста идеального педагога респондентами указывается период молодости до 35 лет (34%), либо отмечается незначимость данной характеристики в общем образе (30%). При этом только 7% опрошенных школьников отмечают большой стаж педагогической деятельности и, соответственно, возраст старше 50 лет как неотъемлемую характеристику образа идеального учителя.

Внешний облик идеального педагога оказался значимой характеристикой лишь для 23% опрошенных школьников. Среди упоминаемых респондентами внешних характеристик идеального педагога можно выделить такие как ухоженный и опрятный вид, стиль и красота, наличие официального опрятного костюма. Практически половина опрошенных лиц (47%) отмечают наличие высшего образования как неотъемлемую характеристику образа идеального учителя. Возможно, наличие высшего педагогического образования на уровне бакалавриата или магистратуры связывается у респондентов с компетентностью и уровнем профессионализма учителя.

Вторая группа вопросов анкеты направлена на углубление исследуемой проблемы и сконцентрирована вокруг детализации личностных и профессиональных качеств идеального педагога. Как указывает преобладающая часть опрошенной выборочной совокупности (84%), чувство юмора является обязательным личностным качеством идеального педагога.

Среди наиболее востребованных знаний в процессе реализации практической деятельности идеального педагога опрошенные школьники выделяют углубленное знание своего предмета (63%), знания в области педагогики: различных методов и способов обучения детей (56%), а также знания психологических особенностей обучающихся (38%). При этом наименее популярными среди респондентов оказались ответы, фиксирующие весьма узкие знания, такие как базовые знания в области права (3%), знания о политической обстановке в стране и мире на сегодняшний день (9%), а также знание основ математики (12%).

Последующее содержательное углубление в исследуемый вопрос позволяет нам описать портрет идеального учителя глазами опрошенных школьников. Значимыми характеристиками портрета идеального учителя для респондентов являются такие, как умение проявить индивидуальный подход к обучающимся (46%), интерес к жизни своих учеников вне школы (37%), наличие увлечения или хобби помимо работы (35%), использование в процессе обучения инновационных методов и средств (34%), здоровый образ жизни (27%), а также помощь ученикам, имеющим трудности в усвоении материала, во внеурочное время (27%). Наименее популярными составляющими портрета выступили следующие качества: стремление заниматься профессиональным саморазвитием (16%), а также спортивная активность (16%). При этом следует отметить, что такое ожидаемое личностное качество как строгость в портрете педагога, в исследуемом нами образе респонденты отмечают на среднем уровне – именно данный показатель строгости считается оптимальным для идеального учителя, по мнению опрошенных лиц.

В заключительной части опроса более половины обучающихся (53%) отметили, что встречали в своей жизни идеального педагога, и среди качеств, существенно отличающих его от остальных представителей профессии, респонденты отмечали доброту, ум, терпеливость, отзывчивость, ответственность, способность быть веселым, внешней привлекательностью, умение хорошо объяснить материал, эрудированность, тактичность, готовность оказать помощь, понимание, уважение, знание своего дела, умеренную строгость. Среди качеств, которые не соотносятся, по мнению опрошенных, с образом идеального педагога, школьники выделяли такие качества, как злость, злопамятность, грубость, чрезмерную строгость, агрессивность, равнодушие, склонность к лени, несправедливость, предвзятость, безответственность, принципиальность, бескомпромиссность, некомпетентность, скудность, безинициативность, легкомысленность, высокомерие, забывчивость, заносчивость, эгоизм, вспыльчивость, отсутствие чувства юмора.

Выводы. Таким образом, нами представлены результаты опроса, направленного на фиксацию частных парциально-параметрических представлений школьников об образе идеального педагога. Полученные данные формируют начальный уровень понимания, каким видят обучающиеся идеального педагога в профессионально-личностном контексте. Очевидно, что данный описательный профиль может быть семантически углублен, расширен и дифференцирован в последующих эмпирических сравнительных срезах, представляющих научный интерес на дальнейших этапах исследования образа идеального педагога.

Чрезвычайно важно с теоретико-практических научных позиций провести количественный и качественный сравнительный анализ и сопоставить содержательное наполнение представлений об идеальном педагоге школьников, родителей обучающихся, а также самих представителей педагогической профессии. Полученные теоретико-практические данные позволят актуализировать, научно обогатить имеющиеся представления об эффективном, успешном педагоге и на

данной основе конструктивно скорректировать вектор практического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Литература:

1. Гоноболин, Ф.Н. Мастер производственного обучения как педагог / Ф.Н. Гоноболин. – Москва: «Высшая школа», 1965. – 100 с.
2. Горохова, Ю.В. Изменение роли учителя в современной школе / Ю.В. Горохова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 14 (118). – С. 528-530. – URL: <https://moluch.ru/archive/118/32759/> (дата обращения: 14.02.2023).
3. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал: психологические проблемы / Л.М. Митина. – Москва: Дело, 1994. – 216 с.
5. Профессиональный стандарт педагогической деятельности: проект / под ред. Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова // Вестник образования. – 2007. – № 7. – С. 20-34
6. Цатуриян, М.О. К вопросу о компетентностном подходе к изучению психологических основ деятельности педагога / М.О. Цатуриян // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XX Международной научно-практической конференции / под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: НГТУ, 2011. – С. 357-362

Психология

УДК 159.923

кандидат педагогических наук, доцент Павлова Ольга Станиславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТНЫХ СТРЕМЛЕНИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности личностных стремлений лиц с детским церебральным параличом. В начале статьи приводится теоретический обзор специфики детского церебрального паралича, каким образом данное нарушение определяет некоторые особенности формирования личности. Прослеживается связь развития личности с тяжестью и характером двигательных нарушений. Анализ научных работ позволяет заключить, что личностные особенности лиц с церебральным параличом обусловлены тяжестью и характером заболевания, социальными условиями и особенностями родительского воспитания. Наряду с теоретическим анализом, в данной статье приводятся результаты исследования особенностей личностных стремлений молодых людей с детским церебральным параличом и нормативным развитием. Результаты экспериментального исследования позволяют заключить, что у молодых людей и девушек, как с нормой развития, так и с церебральным параличом, преобладают позитивные стремления, направленные на самих себя и на других людей (на себя в большей мере), способствующие личностному развитию, которые в достаточной степени реализуются ими в жизни. Статья адресована практическим работникам учреждений образования, семьям, в которых воспитываются дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Полученные данные исследования, могут дополнить программу коррекции неадекватных и дезадаптирующих личностных стремлений лиц с церебральным параличом.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, личностные стремления, психический инфантилизм, незрелость эмоционально-волевой сферы, спастическая диплегия, дезадаптация, личностный рост.

Annotation. The article discusses the features of personal aspirations of persons with cerebral palsy. At the beginning of the article, a theoretical overview of the specifics of cerebral palsy is given, how this disorder determines some features of personality formation. The connection of personality development with the severity and nature of motor disorders is traced. The analysis of scientific works allows us to conclude that the personal characteristics of people with cerebral palsy are due to the severity and nature of the disease, social conditions and features of parental education. Along with the theoretical analysis, this article presents the results of a study of the characteristics of personal aspirations of young people with cerebral palsy and normative development. The results of the experimental study allow us to conclude that young people and girls, both with normal development and with cerebral palsy, are dominated by positive aspirations aimed at themselves and other people (themselves to a greater extent), contributing to personal development, which are sufficiently realized by them in life. The article is addressed to practitioners of educational institutions, families in which children with disorders of the musculoskeletal system are brought up. The obtained research data can complement the program of correction of inadequate and maladapting personal aspirations of persons with cerebral palsy.

Key words: cerebral palsy, personal aspirations, mental infantilism, immaturity of the emotional-volitional sphere, spastic diplegia, maladaptation, personal growth.

Введение. Современная социальная ситуация развития общества, происходящие изменения способствуют переосмыслению жизненных принципов как групп людей, так и отдельно взятой личности. Изменения также происходят и в личностной направленности людей.

Наряду с этим, значимым является изучение преобразований, проявляющихся в молодежном мышлении. Переоценка своих стремлений часто наблюдается у молодых людей. Отсутствие у человека позитивных стремлений, наполненных личностным смыслом, дезорганизует его поведение, оно становится нецеленаправленным, часто противоречивым.

Особого внимания при изучении этой проблемы требуют молодые люди с церебральным параличом. В этой связи, изучение особенностей личностных стремлений молодых людей с церебральным параличом является недостаточно исследованной областью специальной психологии.

Исследованием феномена направленности личности занимались Лазурский А.Ф., Леонтьев А.Н., Платонов К.К., Рубинштейн С.Л. и многие другие. Проблему определения понятия и содержания жизненных целей, личностных стремлений в своих трудах рассматривали Кантор Н., Леонтьев А.Н., Литгл Б., Мотков О.И., Тихомиров О.К., Эммонс Р. Специфические личностные проявления людей с детским церебральным параличом изучали Мамайчук И.И., Мастюкова Е.М., Пятакова Г.В., Сарасва Н.М [1], [6], [7].

Особенность данной двигательной патологии определяет специфические личностные проявления. Прослеживается зависимость личностных особенностей с тяжестью и характером двигательных проявлений. Согласно мнению исследователей данной проблематики, для многих детей с церебральным параличом свойственны проявления психического инфантилизма [1]. Инфантилизм эмоционально-волевой сферы может прогрессировать у старших школьников. Подобные действия нередко иллюстрируют слабый эмоциональный контроль, двигательную дисфункцию, скорую пресыщаемость [1].

В данной связи предметом рассматриваемого исследования является изучение стремлений молодых людей с церебральным параличом.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (институт педагогики и психологии) и при участии выпускников школы VI вида (ГКОУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат №5» г. Оренбурга) в период с 19.09.2022 по 24.10.2022 года. Выборка представлена молодыми людьми в возрасте 20-25 лет в количестве 16 человек, с одинаковым гендерным составом (в каждой группе исследовались случайные выборки по 4 молодых человека и 4 девушки), и имеющими сохранные возможности интеллектуального развития. В Эг вошли молодые люди и девушки с диагнозом спастическая диплегия легкой и средней степени, владеющие навыками самообслуживания и способны самостоятельно передвигаться. Молодые люди и девушки обеих групп воспитываются в основном в полных, благополучных семьях. Обозначим группы испытуемых как: Эг (экспериментальная группа) – молодые люди и девушки с ДЦП; Кг (контрольная группа) – молодые люди и девушки с нормативным развитием.

Введенные нами сокращения будут использоваться при анализе и интерпретации результатов.

Цель исследования – изучение личностных стремлений молодых людей с ДЦП. Задачи исследования:

1. выявить и изучить количественные показатели выраженности базовых (природных) и личностных стремлений молодых людей с ДЦП и нормативным развитием, дать им качественную характеристику;

2. сравнить специфику личностных стремлений молодых людей с ДЦП и молодых людей в норме.

Выбранная методика «Базовые стремления» О.И. Моткова [2], позволяет выявить личностные особенности человека.

Цель диагностики – выявление степени выраженности базовых стремлений и их проявления в поведении.

Возрастные ограничения: с 12-летнего возраста и старше.

Процедура диагностики: инструкция и бланк утверждений предъявляются в печатной форме на отдельных листах с подробным объяснением задания (16 утверждений). Испытуемым предлагается оценить силу своих жизненных стремлений в жизнедеятельности. Оценивание осуществляется по пятибалльной шкале.

Обработка результатов производится поэтапно. Согласно таблицам 1, 2 определяются уровни выраженности данных показателей.

В соответствии с данными таблицы 1, полученные значения по обеим выборкам соответствуют среднему уровню положительного окрашенных основных стремлений. При этом, у молодых людей как экспериментальной так и контрольной групп основные жизненные стремления имеют среднюю выраженность, при этом представители экспериментальной группы больше стремятся к их осуществлению в своей жизнедеятельности. Данный факт можно объяснить тем, что наличие у лиц Эг психофизиологических особенностей и особых условий жизни (ограничение свободы движений, переживание своего состояния как неполноценности) порождает потребность к высокому уровню притязаний [5].

Таблица 1

Показатели выраженности основных стремлений личности

Уровень	Выраженность основных стремлений – А (X _{ср} = 4,20 балла)	%	Выраженность основных стремлений – Б (X _{ср} = 3,80 балла)	%
Высокий	4,51 – 6,00	91,2 – 100	4,31 – 4,80	91,2 – 100
Псевдовысокий	нет		4,81 – 6,00	91,2 – 100
Средний	3,50 – 5,70	67 – 95	3,30 – 4,30	67 – 95
Низкий	2,00 – 4,69	0,00 – 65,99	2,00 – 3,20	0,00 – 65,99

В соответствии с показателями таблицы 2 уровень выраженности гармоничности личности по группам является средним.

Таблица 2

Выявление показателей уровня гармоничности личности

№	(шкала А)	(шкала Б)	(шкала В)
1	высокий	высокий	высокий
2	псевдовысокий	высокий	высокий
3	средний	высокий	высокий
4	высокий	псевдовысокий	псевдовысокий
5	псевдовысокий	псевдовысокий	псевдовысокий
6	средний	псевдовысокий	псевдовысокий
7	высокий	средний	средний
8	псевдовысокий	средний	средний
9	средний	средний	средний
10	низкий	высокий	средний
11	низкий	псевдовысокий	средний
12	низкий	средний	средний
13	высокий	низкий	низкий
14	псевдовысокий	низкий	низкий
15	средний	низкий	низкий
16	низкий	низкий	низкий

Двойственность между высоким уровнем положительных стремлений и степенью их осуществления в поведенческих характеристиках была выявлена в обеих группах.

Эта противоречивость выражается в том, что представители обеих групп, имея сильную выраженность рассматриваемых стремлений, в поведенческом плане недостаточно их реализуют. Показатель противоречивости по оценочной шкале соответствует среднему уровню выраженности.

Эг показала наиболее высокие оценки стремлений по параметрам: радость, огорчение, важность, влияние обстоятельство, усилие, трудность, ясность, внутренняя причина. В Кг более высокие показатели по сравнению с Эг выявлены по шкалам: вероятность успеха, социальная желательность, прогресс, внешняя причина, поддержка. Таким образом, молодые люди и девушки Эг по сравнению с Кг наиболее высоко оценивают чувство радости в случае успешной реализации своих личных стремлений. Для них личностные стремления приобретают особую важность, а достичь успеха в осуществлении своих стремлений им намного труднее [3].

Таким образом, у молодых людей и девушек Эг (11%) по сравнению с Кг (2%) преобладают стремления, отражающие недостаточную развитость или способность к адаптации, и выражающие желание избежать возможностей, которые могут привести к позитивному росту, позитивным изменениям (например, «избегать неловких ситуаций», «не думать о будущем», «избегать трудностей в жизни», «избегать общения с девушками», «не вызывать жалости у других»). У молодых людей и девушек Кг (45%) по сравнению с Эг (27%) преобладают стремления, связанные с усиленной попыткой сделать что-то, добиться в чем-то успеха. Стремления обеих групп в основном связаны с усилием приблизить, получить, достичь или сохранить объект стремления (Эг – 85%, Кг – 93%), и направлены как на самих себя (Эг – 72%, Кг – 76%), так и на других людей (Эг – 27%, Кг – 24%).

Наблюдаются стремления, направленные на установление, поддержание или восстановление отношений, приобретение друзей, поиск подтверждения или принятия другими (Эг – 34%, Кг – 25%).

Молодые люди и девушки обеих групп в своем поведении стремятся произвести на других благоприятное впечатление, хотя казаться социально и/или физически привлекательными для других (Эг и Кг – 12%). Часть их стремлений (Эг – 22%, Кг – 20%) связана с самоутверждением, желанием жить индивидуально, быть автономными и независимыми. Небольшое количество стремлений у Эг (5%) и Кг (4%) относится к реализации творческого потенциала, раскрытию своих способностей.

Стремления к установлению и удержанию власти, славе или публичному вниманию, контролю над другими характерны только для молодых людей Кг (2%; например, «все контролировать», «всегда влиять на мнение других»). Молодые люди и девушки Эг, а также девушки Кг данные стремления не находят для себя ценными и важными. Наряду с этим, были выявлены различия в особенностях формулирования стремлений. Молодые люди и девушки Эг описывали свои стремления в основном с позиции найти себе дело, стать кем-то, в Кг стремления описывались в значении быть кем-то, достичь чего-то [4].

Таким образом, личностные стремления молодых людей Эг и Кг по содержанию являются как схожими, так и различными. Схожие стремления Эг и Кг направлены на: гармонизацию внутреннего мира, приобретение материальных ценностей, достижение материального благополучия, улучшение своего имиджа. Различия обнаруживаются в следующих особенностях. Испытуемые Эг стремятся только обрести любимых людей и друзей, тогда как их сверстники Кг направлены, прежде всего, на установление и сохранение хороших взаимоотношений с близкими людьми. Лица Эг в свою очередь направлены на признание их другими людьми, и их стремления также включают помощь и заботу о других людях, самоутверждение через творчество, реализацию материнского потенциала, приобретение умений и навыков. Причем девушки Эг стремятся найти любимого человека и создать семью, а молодые люди в основном направлены на самоутверждение через творчество, признание их в обществе и приобретение материальных ценностей.

Данные стремления для обеих групп являются взаимосвязанными: реализация каждого из них способствует реализации других. Они не противоречат друг другу и могут относиться к одной сфере жизни человека. Показатель по уровню трудности в группе с ДЦП выше, чем в группе с нормой развития.

Выводы:

1. В результате исследования было выявлено, что стремления молодых людей и девушек с церебральным параличом и нормой развития относятся к различным категориям и имеют следующую выраженность: приближение (85-93%), избегание (7-15%), интраперсональное (72-76%), интерперсональное (24-27%), достижение (27-45%), общение (25-34%), интимность (20-26%), личностный рост и здоровье (25-32%), преподнесение себя (12%), самодостаточность/независимость (20-22%), дезадаптация (2-11%), творческая продуктивность (4-5%). Данные стремления являются позитивными, способствуют развитию и в достаточной степени реализуются ими в своем поведении и жизнедеятельности, при оптимальном уровне противоречивости. Стремления молодых людей и девушек с церебральным параличом и нормой развития личности, обусловлены в основном внутренними причинами и оцениваются обеими группами как реалистичные и достижимые, хотя и требуют определенных усилий.

2. В особенностях содержания стремлений молодых людей и девушек как с нормой развития, так и с церебральным параличом обнаруживаются гендерные различия. Девушки с нормативным развитием направлены на гармонизацию внутреннего мира, установление и поддержание хороших взаимоотношений с близкими людьми, реализацию личного потенциала, тогда как молодые люди стремятся к финансовой независимости и улучшению своего имиджа. Девушки с церебральным параличом стремятся найти любимого человека и создать семью, а молодые люди в основном направлены на самоутверждение через творчество, признание их в обществе и приобретение материальных ценностей.

3. Данное исследование полностью не исчерпывает изучаемую проблему и нуждается в дальнейшем изучении следующих вопросов:

- взаимосвязь личностных стремлений лиц с церебральным параличом с их благополучием;
- условия и методы формирования позитивных личностных стремлений, обуславливающих личностный рост, у лиц с церебральным параличом;
- возможности коррекции неадекватных и дезадаптирующих личностных стремлений лиц с церебральным параличом.

Литература:

1. Мастюкова, Е.М. Особенности личности учащихся с церебральным параличом / Е.М. Мастюкова // Детский церебральный паралич. Хрестоматия / сост. Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2003. – С. 230-242
2. Мотков, О.И. Методика «Базовые стремления» / О.И. Мотков // Школьный психолог. – 1998. – №35. – С. 8-9
3. Павлова, О.С. Изучение, образование и реабилитация детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Словарь специальных терминов и понятий: Учебно-методическое пособие / О.С. Павлова. – 2022. – 62 с. – URL: <https://lib.rucont.ru/efd/788118>.
4. Павлова, О.С. Исследование специфики отношения к дефекту у подростков с детским церебральным параличом / О.С. Павлова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 75. – Ч. 1. – С. 286-289
5. Павлова, О.С. Исследование особенностей психологического благополучия личности подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата / О.С. Павлова // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 12. – С. 64-67

6. Пятакова, Г.В. К вопросу о формировании личности детей, страдающих детским церебральным параличом / Г.В. Пятакова, А.П. Кутузов // Детский церебральный паралич. Хрестоматия / сост. Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2003. – С. 251-257

7. Сараева, Н.М. Характеристика волевой активности подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата по материалам экстенсивных методов / Н.М. Сараева // Дефектология. – 1979. – №6. – С. 25-28

Психология

УДК 159.922.4 (07)

кандидат психологических наук, доцент Панич Ольга Евгеньевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент Годовникова Лариса Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

кандидат психологических наук, доцент Ткаченко Надежда Степановна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЮНОШЕЙ С РАЗНЫМИ МИГРАЦИОННЫМИ НАМЕРЕНИЯМИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования психологических особенностей этнической социализации юношей с выраженными намерениями к миграции. Миграционные намерения, рассмотрены как мотивационно-волевой компонент готовности к отсроченному действию. Использовался опросник миграционных намерений (ОМН) А. Сычева, К.И. Белоусова, Н.Л. Зелянской, И.В. Аношкина. Респондентами выступили студенты г.Белгорода. Только у трети испытуемых не выявлено миграционных намерений. При этом треть выборки имеет явные намерения внешней миграции – рассматривают возможности переезда в другую страну. Можем предположить, что на полученные результаты влияет приграничная территория и актуальная ситуация приближения к ней линии военных действий. Выявлены особенности этнической социализации юношей, имеющих миграционные намерения, а именно: ориентированные на внешнюю миграцию юноши характеризуются не сформированной или размытой этнической идентичностью, выраженными ценностями индивидуализма и толерантностью. Юноши не ориентированные на внешнюю миграцию отличаются выраженной на аффективном уровне этнической идентичностью, сформированными коллективными ценностями. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости поиска эффективных путей формирования традиционных ценностей, этнической идентичности, организации психолого-педагогического и социокультурного сопровождения этнической социализации молодежи.

Ключевые слова: этническая социализация, юношеский возраст, миграционные намерения, ценностные ориентации, этническая идентичность, толерантность, асертивность.

Annotation. The article presents the results of a study of the psychological characteristics of ethnic socialization of young men with expressed intentions to migrate. Migration intentions are considered as a motivational and volitional component of readiness for deferred action. The questionnaire of migration intentions (OMN) by A. Sychev, K.I. Belousov, N.L. Zelyanskaya, I.V. Anoshkin was used. The respondents were students of Belgorod. Only one third of the subjects had no migration intentions. At the same time, a third of the sample has clear intentions of external migration – they are considering moving to another country. We can assume that the results obtained are influenced by the border area and the actual situation of the line of military operations approaching it. The features of the ethnic socialization of young men with migration intentions are revealed, namely: young men focused on external migration are characterized by an unformed or blurred ethnic identity, expressed values of individualism and tolerance. Young men who are not oriented to external migration are distinguished by their ethnic identity expressed at the affective level, and their collective values formed. The results obtained indicate the need to find effective ways to form traditional values, ethnic identity, organization of psychological, pedagogical and socio-cultural support of ethnic socialization of youth.

Key words: ethnic socialization, youthful age, migration intentions, value orientations, ethnic identity, tolerance, assertiveness.

Введение. В современном мире человеку приходится сталкиваться с постоянными вызовами, когда устоявшиеся нормы и правила рушатся и подвергаются сомнению. Психологи все настойчивее указывают на кризис идентичности, когда происходит девальвация традиционных ценностей, разрушение ценностно-смысловых ориентиров личности. Особое место в данном контексте занимает проблема самоидентификации в период юношеского возраста.

Актуальность проблемы миграции молодежи обусловлена также местом проведения исследования – это территория Белгородской области, где на протяжении последнего года введён повышенный уровень террористической опасности, образовательные учреждения работают в дистанционном режиме. Негативное психоэмоциональное состояние и высокий уровень тревожности и стресса населения создают запрос к деятельности психологов по профилактике и поддержке всех субъектов системы образования.

Педагогам и психологам нужны теоретические ориентиры осмысления и прикладные инструменты диагностики и профилактики психологического здоровья, воспитания и поддержки обучающихся. Востребованность психолого-педагогических материалов по данной проблеме обусловлена снижением учебной и познавательной мотивации школьников и студентов, рисками дезадаптации первокурсников и запросом со стороны родителей учащихся. Выход из этой ситуации видится в построении специальных профилактических и просветительских программ для студентов, преподавателей, учителей и психологов образовательных учреждений, направленных на систематизацию и адаптацию к региональным условиям имеющихся в психологии знаний.

Изложение основного материала статьи. Миграционные процессы являются объектом изучения для многих социальных наук. Особый интерес представляют работы, отражающие региональную специфику миграционных процессов в России. Это исследования Л.А. Глазковой, Ж.А. Зайончковской, Л.Б. Карачуриной, О.В. Реш. Рассмотрению молодежной миграции уделяют особое внимание Е.А. Горбачева, И. Кашницкий, Н.В. Мкртчян [2].

В свою очередь миграционные намерения – одна из терминологически сложных категорий в социальной психологии. Миграционные намерения в данной работе, мы вслед за С.Л. Рубинштейном, рассматриваем как мотивационно-волевой компонент готовности к отсроченному действию. Цель данной статьи – познакомить с результатами исследования особенностей этнической социализации юношей с разными по степени выраженности и содержанию миграционными

намерениями. В нем приняли участие студенты младших курсов факультета психологии НИУ «БелГУ» г. Белгорода в количестве 46 человек.

Для выявления миграционных намерений, мы использовали опросник миграционных намерений (ОМН) А. Сычева, К.И. Белоусова, Н.Л. Зелянской, И.В. Аношкина [7]. В результате у большей части испытуемых выявлено наличие намерений внешней миграции (38%) и внутренней миграции (33%). То есть, у респондентов присутствует желание переехать в другой город или в другую страну. При этом 29% имеют не выраженные либо смешанные миграционные намерения. Мы можем предположить, что на полученные результаты влияет приграничная территория и актуальная ситуация приближения к ней линии военных действий. Таким образом, треть выборки имеет явные намерения внешней миграции – рассматривают возможности переезда в другую страну.

На следующем этапе исследования мы рассматривали этническую социализацию, используя теоретическую модель С.Б. Дагбаевой [1], согласно которой результирующими и операционализированными проявлениями данного феномена являются: во-первых – ценностные ориентации, во-вторых этническая идентичность личности и в-третьих, толерантность. Кроме того, ориентируясь на мнение Л.Г. Почебут [4], в качестве дополнительного параметра в модели исследования этнической социализации измерялась ассертивность [3].

Исследование этнической идентичности юношей осуществлялось с помощью опросника «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой). Наибольшую выраженность имеет показатель «позитивная этническая идентичность». Юноши положительно относятся к собственному народу и не менее позитивно относятся к другим народам. Учитывая то, что наше общество является полиэтничным, позитивная этническая идентичность может иметь характер нормы и свойственна большинству. Второй по степени выраженности показатель «этническая индифферентность» характеризует диффузную или не завершённую этническую идентичность. В меньшей степени представлены показатели гипо и гиперидентичности.

Для углубления изучения этнической идентичности юношей мы воспользовались методикой Дж. Финни, согласно данным которой наибольшую выраженность имеет показатель аффективного компонента этнической идентичности. То есть, у юношей в целом сформировано отношение, как правило положительное к собственной этнической общности, гордость достижениями своего народа, подобное преобладание аффективного компонента над когнитивным – отношения над знанием, говорит о сформированной этнической идентичности. Это соответствует теоретическим положениям о завершении процесса этнической идентификации в юношеском возрасте [5].

Далее мы исследовали толерантность у юношей с помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаева, Л.А. Шайгеровой. Согласно полученным данным большая часть испытуемых имеет средний уровень толерантности (84%). То есть для большинства характерно сочетание толерантных и интолерантных черт. У остальных 16% испытуемых толерантность выражена на высоком уровне.

С помощью методики Г. Хофстеда «Модуль исследования ценностей» выявлено что наибольшую выраженность имеет показатель «дистанция власти» – юноши воспринимают иерархические отношения как ценные. На втором месте показатель «уровень избегания неопределённости» то есть респонденты стремятся снизить имеющийся уровень неопределённости. Выраженная на третьей позиции «маскулинность» показывает что респонденты имеют чёткое понимание традиционного разделения и закрепления социальных ролей и трудовых функций между мужчинами и женщинами. Наименее выражен показатель «индивидуализм» – юноши предпочитают действовать коллективно. Таким образом, мы можем говорить, что у респондентов присутствуют следующие ценностные ориентации: высокая дистанция власти, стремление избегать неопределённости, маскулинность, коллективизм.

Далее измерялось соотношение вертикального и горизонтального индивидуализма и коллективизма с помощью методики В.И. Чирикова. Наиболее выражен у респондентов горизонтальный коллективизм. То есть, юноши имеют модель социальных отношений, основанных на ценностях равенства и взаимоуважения людей в группе. При этом, показатели «вертикальный коллективизм» и «вертикальный индивидуализм» менее выражены - в меньшей степени ценятся социальные отношения на основе статуса и иерархии. То есть наблюдается противоречие данных по двум методикам измерения ценностей, требующее дальнейшего анализа.

С целью выявления статистических различий и определения особенностей в показателях этнической социализации в зависимости от типа миграционных намерений юношей, был применён не параметрический статистический критерий для трех независимых выборок Н-Крускала-Уоллиса. Согласно полученным данным (Таблица 1.) имеются статистически значимые различия по следующим показателям этнической социализации: «дистанция власти», «вертикальный индивидуализм», «этнонигилизм», «аффективный компонент этнической идентичности». На уровне статистической тенденции также обнаружены различия по показателям: «индивидуализм», «этноизоляционизм», «толерантность как черта личности». То есть, юноши с внешним типом миграционных намерений отличаются более выраженными показателями индивидуализма, дистанции власти, толерантности как черты личности и этнонигилизма.

Таблица 1

Соотношение показателей этнической социализации в зависимости от типа миграционных намерений юношей

Показатели этнической социализации	Тип миграционных намерений, ср.б.			Н _{эмп}
	Внешний М _{x1}	Внутренний М _{x2}	Смешанный М _{x3}	
Индивидуализм	9,49	8,93	8,12	3,37*
Дистанция власти	3,64	3,67	2,27	5,69**
Вертикальный индивидуализм	4,32	8,84	4,19	4,45**
Этнонигилизм	3,44	1,73	2,46	6,12**
Этноизоляционизм	2,56	4,00	3,00	3,79*
Аффективный компонент этнической идентичности	2,18	3,44	3,21	4,43**
Толерантность личности	28,8	25,9	26,1	3,95*

Примечание: ** – $p \leq 0,05$; * – $p \leq 0,1$.

На завершающем этапе исследования мы воспользовались однофакторным дисперсионным анализом (ANOVA) с целью определения влияния миграционных намерений юношей на их этническую социализацию. Полученные показатели подтверждают и дополняют предыдущие выводы о том что имеющие миграционные намерения респонденты характеризуются этнонигилизмом – слабой этнической идентичностью, сопровождающейся поиском устойчивых

социально-психологических ниш не по этническому критерию. У них более выражены ценности индивидуализма. О психологических причинах миграционных намерений молодёжи говорят результаты факторного анализа.

Таблица 2

Результаты факторного анализа показателей этнической социализации юношей с разным типом миграционных намерений

№ фактора	Юноши с разным типом миграционных намерений		
	Внешний	Внутренний	Смешанный
1	Когнитивный компонент этнической идентичности F=0,869 Аффективный компонент этнической идентичности F=0,918 Уровень этнической идентичности F=0,961	Когнитивный компонент этнической . идентичности F=0,701 Аффективный компонент этнической идентичности F=0,939 Уровень этнической идентичности F=0,912 Позитивная этническая идентичность F=0,594	Уверенность-решительность F=0,820 Этническая толерантность F=0,778 Социальная толерантность F=0,729 Толерантность черта личности F=0,734 Уровень толерантности F=0,954
2	Ориентация друг на друга F=0,904 Коллективизм F=0,886	Этническая толерантность F=0,884 Уровень толерантности F=0,863	Этнонигилизм F=0,884 Этнозогизм F=0,884
3	Уровень избегания неопределенности F=0,641 Этнозогизм F=0,609 Этноизоляционизм F=0,776 Этнофанатизм F=0,883	Ориентация на группу F=0,873 Ориентация на власть F=0,895 Индивидуализм F=0,855 Уровень избегания неопределенности F=0,831	Когнитивный компонент этнической идентичности F=0,935 Аффективный компонент этнической идентичности F=0,898 Уровень этнической идентичности F=0,964
4	Социальная толерантность F=0,646 Толерантность черта личности F=0,847 Уровень толерантности F=0,865	Ориентация на изменения F=0,699 Горизонтальный индивидуализм F=0,649 Социальная желательность F=0,923	Дистанцирование от власти F=0,944 Маскулинность F=0,523
5	Независимость-автономность F=0,932 Уверенность-решительность F=0,813	Дистанцирование от власти F=0,832 Горизонтальный коллективизм F=0,764	Ориентация на изменения F=0,599 Горизонтальный индивидуализм F=0,864 Независимость-автономность F=0,629
6	Ориентация на изменения F=0,599 Индивидуализм F=0,907	Маскулинность F=0,644 Вертикальный индивидуализм F=0,903	Ориентация на власть F=0,581 Этническая индифферентность F=0,873
7	Ориентация на власть F=0,537 Индивидуализм F=0,798	Уверенность-решительность F=0,673	Ориентация друг на друга F=0,828 Коллективизм F=0,558

Примечание: F – величина факторной нагрузки

Так для ориентированных на миграцию юношей первостепенным является вопрос собственной этнической идентичности, в то время как группа не ориентированная на миграцию акцентирует вопросы межэтнических отношений (толерантности либо ассертивности).

Существуют содержательные различия этнической идентичности респондентов с выраженной внешней и внутренней миграционной ориентацией. Для первых постановка вопроса об этнической принадлежности не конкретизируется в определённом типе идентичности. Речь идет скорее о защитно-компенсаторной проявленности этнических чувств и знаний в форме гипо- и гиперидентичности. В то время как для вторых характерна выраженная на аффективном, отношенческом уровне позитивная этноидентичность: «Я-русский, и горжусь этим».

На втором месте по степени актуальности у миграционно-активных респондентов стоит вопрос о ценностях. Содержательные различия касаются ориентации на группу, либо друг на друга, то есть различается масштаб референтной группы – этнос или семья. При выраженности миграционных намерений в факторной структуре присутствует выраженный мотив избегания неопределённости.

Выводы. Таким образом, в результате теоретического анализа и эмпирического исследования выявлены особенности этнической социализации юношей, имеющих миграционные намерения, а именно: ориентированные на внешнюю миграцию юноши характеризуются не сформированной или размытой этнической идентичностью, выраженными ценностями индивидуализма, толерантностью. В свою очередь юноши не ориентированные на внешнюю миграцию отличаются более выраженной на аффективном уровне позитивной этнической идентичностью, сформированными коллективными ценностями.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости поиска более эффективных путей формирования традиционных ценностей, этнической идентичности юношей, организации психолого-педагогического и социокультурного сопровождения этнической социализации молодёжи.

Литература:

1. Дагбаева, С.Б. Психолого-педагогическое обеспечение процесса этнической социализации учащихся средней школы: диссертация ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Дагбаева Соелма Батомункуевна. – Кемерово, 2015. – 420 с.
2. Ермакова, С.Н. Миграционные установки студенческой молодежи (на примере города Белгород) / С.Н. Ермакова // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2021. – № 6(58). – С. 168-173
3. Панич, О.Е. Возрастные особенности этнической социализации подростков в условиях титульного этноса / О.Е. Панич, А.Е. Соглаева // Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм. – 2021. – №1. – С. 520-524

4. Почебут, Л.Г. Межкультурная коммуникативная компетентность: толерантность или ассертивность / Л.Г. Почебут // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – Т. 27, № 2. – С. 189-195
5. Коробкин, В.П. Этническая идентичность и миграционные установки современной молодежи / В.П. Коробкин // Психология XXI века – 2022. Психология в непредсказуемом мире: условия и возможности : Сборник тезисов участников международной научной конференции молодых ученых, Санкт-Петербург, 11-13 мая 2022 года / Под редакцией А.В. Шаболтас. – Санкт-Петербург: ООО "Скифия-принт", 2022. – С. 53-54
6. Миграционные намерения россиян: связь с идентичностью и моральными основаниями / О. Сычев, К. Белоусов, Н. Зелянская, И. Аношкин // Психологический журнал. – 2021. – Том 42. – № 3. – С. 52-63. – DOI: 10.31857/S020595920015193-8.
7. Романова, О.Л. Развитие этнической идентичности у детей и подростков: автореферат дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Романова Ольга Львовна. – Москва, 1994. – 20 с.
8. Шаповалова, И.С. Молодежь российского приграничья: проблема этнической идентичности и толерантности / И.С. Шаповалова, И.С. Заводян, И.Н. Валиева // Научный результат. Социология и управление. – 2021. – Т. 7. – № 1. – С. 21-38. – DOI 10.18413/2408-9338-2021-7-1-0-2.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аболина Елена Анатольевна Мухамедвалеева Елена Анатольевна	ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ САМООРГАНИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	4
Ageenko Natalia Vladimirovna Rybkina Alla Anatolievna	FOREIGN-LANGUAGE DIALOGIC SPEECH SKILLS DEVELOPMENT THROUGH ROLE-PLAYING GAMES	7
Андрянов Владимир Александрович Рыбалкин Дмитрий Александрович Романюк Оксана Николаевна	МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ БЕЗОПАСНОГО ТИПА КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ВУЗОВ МВД РОССИИ	10
Асхадуллина Наиля Нургаяновна Талышева Ирина Анатольевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФИЦИТЫ УЧИТЕЛЕЙ В ПОСТРОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ	13
Байкалова Любовь Владимировна Мальченкова Виктория Валерьевна Меннер Марсель Олегович	ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА СТУДЕНТОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЕ ВРЕМЯ	17
Баранова Светлана Владимировна Коккина Ирина Алексеевна Пьянкова Ольга Борисовна	СОЦИАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В ХОДЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	21
Бахарева Светлана Владимировна	ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМЫ ЗАДАЧ С ЭКОЛОГИЧЕСКИМ СОДЕРЖАНИЕМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ	24
Бетанова Светлана Станиславовна Борзова Аделина Ермековна Ваганова Ольга Игоревна	ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ОНЛАЙН РЕЖИМЕ	28
Бирюкова Татьяна Сергеевна Зыков Игорь Евгеньевич Воропаева Инна Сергеевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ЭКОЛОГИИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	32
Бичева Ирина Борисовна Додонова Валентина Сергеевна Зинина Валерия Сергеевна	ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ДОМАШНИМИ ЖИВОТНЫМИ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА В РАННЕМ ДЕТСТВЕ	35
Боршевская Юлия Михайловна Лукина Елена Вячеславовна Колдина Маргарита Игоревна	ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	38
Боцоева Анна Владимировна Молчанова Елена Владимировна	ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В «ПОСТ- БОЛОНСКОЙ» ПАРАДИГМЕ	40
Булыгина Анна Олеговна	РОЛЬ ГЕНЕРАТИВНЫХ НЕЙРОСЕТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИСКУССТВАМ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО- ГРАФИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ	44
Ваганова Ольга Игоревна Мельникова Алевтина Яковлевна Мельников Даниил Дмитриевич	СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	47
Воеводская Елена Андреевна Медведев Игорь Алексеевич	ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ	51
Воронова Анастасия Анатольевна Сень Екатерина Анатольевна	СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	54
Галинская Татьяна Николаевна Костина Наталья Геннадьевна Санжаровская Кристина Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ (ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ)	57
Гордеева Екатерина Николаевна Мясникова Татьяна Сергеевна Гордеева Людмила Константиновна	ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ	60

Грахова Светлана Ивановна Беляева Нина Леонидовна Муллахметова Алсу Дамировна	ЦИФРОВЫЕ И ГРАФИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ ТЕОРИИ ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	63
Грахова Светлана Ивановна Захарова Ирина Михайловна	ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВОГО СИМУЛЯТОРА В ПОДГОТОВКУ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	65
Гришина Инна Сергеевна	ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ И СОЦИАЛЬНО РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОЛЬКЛОРА	68
Грызлова Людмила Николаевна Кондратьева Светлана Юрьевна	СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	71
Гулевич Татьяна Михайловна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	74
Данилевич Татьяна Александровна	СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА В КУЛЬТУРНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	76
Даниялова Надежда Данияловна Багичева Жасмира Багичевна Умариева Светлана Зауровна	СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	79
Демидова Анна Петровна Зиновьева Валентина Николаевна Бабушкина Наталья Аркадьевна	ПРОФИЛАКТИКА ДИСГРАФИИ У ДЕТЕЙ С ТНР НА ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ	82
Егорова Анастасия Олеговна Курылёва Ольга Игоревна Долгова Юлия Александровна	СКВОЗНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	86
Емельянова Маргарита Валентиновна Зайцева Елена Львовна Гурьянова Татьяна Юрьевна	ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПЕРВОМ И ВЫПУСКНОМ КУРСАХ В ВУЗЕ	88
Емельянова Юлия Николаевна Хмырова Ольга Анатольевна	КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПОРТИВНЫХ ТРЕНЕРОВ	91
Жмурова Ирина Юньевна	ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ: ПЛАНИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ	94
Загороднюк Анастасия Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ САМОАНАЛИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ	96
Зайцева Елена Львовна Гурьянова Татьяна Юрьевна Фадеева Кристина Валерьевна	АНАЛИЗ СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ МЕДИЙНЫХ ТЕКСТОВ)	99
Зареченский Олег Николаевич Ющенко Юлия Алексеевна Хотулёва Ольга Викторовна	ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ	102
Иконников Александр Иванович	РОЛЬ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ИНСТАЛЛЯЦИИ СТУДЕНТАМИ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ	105
Ильин Илья Игоревич Ющенко Юлия Алексеевна Хотулёва Ольга Викторовна	РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИН ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА	107
Исаева Лариса Абдурахмановна Мейриева Айшат Султановна Ахмадова Тамуса Хамидовна	ИННОВАЦИОННЫЕ ПРИЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	110
Исаева Лариса Абдурахмановна Мейриева Айшат Султановна Бачалова Инна Бисолтовна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	113

Казначеева Светлана Николаевна Бичева Ирина Борисовна Казначеев Дмитрий Александрович	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕЕМСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	116
Карпушова Ольга Александровна Панцева Елена Юрьевна Матвеева Ирина Анатольевна	ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ АВИАЦИОННОГО ВУЗА С УЧЁТОМ ВЗАИМОСВЯЗИ ДИСЦИПЛИН	120
Киселева Наталья Юрьевна	ПРОФИЛАКТИКА ДИСЛЕКСИИ: ИЗУЧЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ БУКВЕННОГО ГНОЗИСА	122
Кислякова Ольга Петровна Снежкина Лилия Павловна Воронина Марина Александровна	ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ИСТОЧНИК ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	125
Кисова Вероника Вячеславовна Воробьева Алина Вячеславовна	ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	128
Клименко Ольга Евгеньевна Потехина Надежда Владимировна	ГОТОВНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К РАБОТЕ С ЛЮДЬМИ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	131
Клименко Ольга Евгеньевна Потехина Надежда Владимировна Жеребятникова Галина Владимировна	РЕАЛИЗАЦИЯ КУРСА «ОСНОВЫ ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ДЛЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	135
Кольцова Елена Геннадьевна Земцов Виктор Валерьевич	ТЕХНИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	137
Колядина Алина Эдуардовна Николаева Евгения Олеговна	ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ	141
Конакова Марина Сергеевна Пивненко Валерия Витальевна Стерхова Анастасия Анатольевна	DIGITAL-ТЕХНОЛОГИИ В АКТУАЛИЗАЦИИ ПРИЕМА АРТИКУЛЯЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ЛОГОПЕДИИ	144
Кондратюк Андрей Иванович	ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	146
Копцева Татьяна Анатольевна Копцев Виктор Петрович Мазорчук Наталья Викторовна	КОЛЛЕКТИВНОЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ВИРТУАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФОРМА РАСКРЫТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ	150
Коршунов Михаил Юрьевич Курдюкова Ольга Николаевна	ИНТЕГРАЦИЯ ГЕОГРАФИИ И БИОЛОГИИ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В 6 КЛАССЕ	152
Котрикадзе Елена Важаевна Жаркова Людмила Ивановна	ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	155
Круподерова Елена Петровна Тимофеева Ксения Олеговна Бобров Сергей Александрович	ОРГАНИЗАЦИЯ «ПЕРЕВЕРНУТОГО ОБУЧЕНИЯ» С ПОМОЩЬЮ МООК	158
Круподёрова Климентина Руслановна Вертинская Анна Сергеевна Маркосян Мария Мартиросовна	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ЧЕРЕЗ СЕТЕВУЮ ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ	160
Круподерова Елена Петровна Круподёрова Климентина Руслановна	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ	163
Крылова Алла Сергеевна Лаптева Елена Юрьевна Айтуганова Жанна Илевна	ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	166
Куваева Марина Михайловна Мусин Шагит Ришатович Валеева Гузель Хусановна	ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОФИЛЮ «ТЕХНОЛОГИЯ. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»	168

Кудряшова Светлана Константиновна Кудряшов Валерий Иванович	ИССЛЕДОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ УРОВНЯ СОТРУДНИЧЕСТВА СО СВЕРСТНИКАМИ	171
Курбанова Заира Гаджиевна	ПАТРИОТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОЧЕРКА ДМИТРИЯ ТРУНОВА «СЫН»	174
Лебедева Нина Геннадьевна	РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ	176
Лимаева Ирина Арнольдовна Ханова Татьяна Геннадьевна Балачкина Алена Евгеньевна	НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	179
Лобашев Валерий Данилович	ПЕРЕМЕЩЕНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ	181
Лобашев Валерий Данилович	ИСХОДНЫЕ ПОЗИЦИИ СОЗДАНИЯ МОДУЛЬНЫХ СИСТЕМ	185
Лобашев Валерий Данилович	НЕКОТОРЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССОВ ПЕРЕМЕЩЕНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ	188
Лобашев Валерий Данилович	УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	191
Лобашев Валерий Данилович	НЕКОТОРЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССОВ ВОСПРИЯТИЯ И ОБРАБОТКИ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ	195
Лобашев Валерий Данилович	ПОСТРОЕНИЕ МОДЕЛЕЙ ПРОЦЕССОВ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	198
Лобашев Валерий Данилович	К ВОПРОСАМ ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНО- МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	201
Лобашев Валерий Данилович	ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ МОДУЛЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	204
Лобашев Валерий Данилович	ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ	208
Лобашев Валерий Данилович	УСЛОВИЯ И ПРОЦЕССЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ МОДУЛЕЙ	212
Лобашев Валерий Данилович	ПРЕОБРАЗОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	216
Лобашев Валерий Данилович	ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СТРУКТУРНО- ЗНАКОВОЙ КОНСТРУКЦИИ ТЕЗАУРУСА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ	219
ПСИХОЛОГИЯ		
Борцова Мирослава Владимировна Солодкий Максим Борисович	МЕТОД КОНТЕНТ-АНАЛИЗА В ОПРЕДЕЛЕНИИ ЯЗЫКОВЫХ ПРЕЗЕНТАНТ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ В КОНТЕКСТЕ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	222
Гравицкая Елена Геннадьевна	ХАРАКТЕР НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ	226
Губарева Наталья Владимировна Лопатина Ольга Алексеевна	ПОВЫШЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОЙ НАДЕЖНОСТИ СПОРТСМЕНОВ СРЕДСТВАМИ АУТОГЕННОЙ ТРЕНИРОВКИ	229
Демченко Наталья Юрьевна Макаренко Инна Петровна Никуленкова Ольга Евгеньевна	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ	232
Исмаилова Наиля Иркиновна Гайфуллина Наталья Геннадиевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕЗИЛЬЕНТНОСТЬ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У УЧИТЕЛЕЙ	235

Казберов Павел Николаевич	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ГРУППОВОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ОСУЖДЕННЫМИ (НА ПРИМЕРЕ КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ)	239
Калашникова Ольга Владиславовна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	243
Калинкина Евгения Михайловна Носова Наталья Валентиновна Яблокова Аида Вячеславовна	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ	245
Карпов Александр Анатольевич Башкин Михаил Валерьевич	ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТАКОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИОННЫХ И ДИСТАНЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ	249
Клыпа Ольга Викторовна	ДВА МИРА СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА: К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ	253
Копченова Елена Евгеньевна Солдатова Светлана Викторовна	ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ТАБАКОКУРЕНИЮ	255
Крыжевская Наталья Николаевна Кусакина Елена Аркадьевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ	258
Кузичева Василина Александровна Цветкова Светлана Евгеньевна Быкова Лилия Марсовна	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ВРАЧЕЙ-ВЕТЕРИНАРОВ КАК СЛЕДСТВИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ТРУДНЫМИ КЛИЕНТАМИ – ХОЗЯЕВАМИ ЖИВОТНЫХ	261
Кузнецова Елена Николаевна Хилько (Швецова) Ольга Владимировна	МАСС-ПРОПАГАНДА В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ: ВЛИЯНИЕ НА ГРАЖДАНСКУЮ ПОЗИЦИЮ НАСЕЛЕНИЯ	264
Кулеш Елена Васильевна Азаренкова Марина Ивановна	МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК РЕСУРС СОХРАНЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО МНОГООБРАЗИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	267
Липская Татьяна Алексеевна	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ И ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ	270
Мальшев Константин Борисович Чирков Алексей Модестович	МЕТОДОЛОГИЯ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ БАЗИСНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ	274
Мурзина Наталья Павловна Рассказова Ирина Николаевна	СИЛЬНЫЕ СТОРОНЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	279
Новикова Анна Владимировна Савинова Татьяна Викторовна	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ	282
Носова Наталья Валентиновна Цатурян Марина Оганесовна Яблокова Аида Вячеславовна	ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ ОБ ИДЕАЛЬНОМ УЧИТЕЛЕ	286
Павлова Ольга Станиславовна	ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТНЫХ СТРЕМЛЕНИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ	288
Панич Ольга Евгеньевна Годовникова Лариса Владимировна Ткаченко Надежда Степановна	ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЮНОШЕЙ С РАЗНЫМИ МИГРАЦИОННЫМИ НАМЕРЕНИЯМИ	291

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 78. Часть 3.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несет 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 22.02.2023. Сдано в набор 02.03.2023. Дата выхода 13.03.2023
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 34,65.
Тираж 500 экз. Свободная цена.