

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**



**ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

73 (2)

Сборник научных трудов

**Ялта
2021**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 29 декабря 2021 года (протокол № 12)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 73. – Ч. 2. – 206 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» (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» (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» (г. Ялта);

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

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» (г. Ялта);

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» (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» (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, 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, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург).

Учредитель:

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

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 (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий от 07.12.2015 г. №13-6518).

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

– в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2021 г.

Все права защищены.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Аббасова Левиза Иловиевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, доцент Зотова Ирина Васильевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрыты педагогические условия использования дифференцированного обучения на уроках русского языка в начальной школе. Проанализирована научная литература по проблеме исследования, рассмотрены сущность понятий «дифференциация обучения», «индивидуализация обучения». Рассмотрено дифференцированное обучение предполагает организацию учебного процесса таким образом, при котором используют различные виды и способы дифференциации.

Ключевые слова: педагогические условия, дифференцированное обучения, русский язык, начальная школа.

Annotation. The article reveals the pedagogical conditions for the use of differentiated teaching in the lessons of the Russian language in primary school. The scientific literature on the research problem is analyzed, the essence of the concepts "differentiation of learning", "individualization of learning" are considered. The differentiated training assumes the organization of the educational process in such a way that different types and methods of differentiation are used.

Keywords: pedagogical conditions, differentiated education, Russian language, primary school.

Введение. На современном этапе образования главной целью обучения является формирование наиболее благоприятных условий для успешного учебного процесса, воспитания и развития обучающихся посредством учета их интересов и способностей. Результатом этой цели способствует введение дифференцированного обучения. Школьный курс русского языка в младших классах имеет большое значение в системе общеобразовательной подготовки обучающихся. И на начальном этапе обучения необходимо, чтобы методы и формы работы с младшими школьниками были направлены на развитие ребенка.

Это и период теоретического и практического внедрения дифференциации обучения в новых условиях. Изучение проблем дифференциации образования, связанных с вариативностью и разнообразностью образовательных систем, поиск путей реализации дифференциации образования на разных уровнях и ступеней отображены в работах: О.В. Асмолова [1], Г.К. Селевко [8], И.С. Якиманской [9].

На современном этапе дифференцированное обучение рассматривают такие ученые и педагоги, как: О.А. Ляшенко [4], С.В. Максименко [5], Е.С. Ничепоренко [6], Л.А. Петрова [7]. Таким образом, использование дифференцированного обучения определило актуальность нашего исследования. Так как дифференцированное обучение дает нам возможность поднять уровень знаний имен существительных детей младшего школьного возраста. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования «Русский язык» одной из приоритетных задач выступает формирование и развитие у обучающихся «умения учиться».

Изложение основного материала статьи. Как правило, учителя начальных классов уделяют мало внимания развитию наглядно-образного мышления, переходя сразу на развитие логического. Актуальность исследования определяет противоречие между необходимостью использования дифференцированного обучения и недостаточной ориентированностью образовательного пространства на его применение на уроках русского языка.

Многие ученые, на протяжении многих лет спорят над понятиями, что такое дифференцированное и индивидуальное обучение. Одни считают, что эти два понятия являются синонимами, другие считают, что это абсолютно два разных понятия.

З.И. Калмыкова считает: «Индивидуализация обучения – это организация учебного процесса, при котором учитываются индивидуальные особенности обучающихся; позволяет создать условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика» [3]. Автор утверждает: «Дифференциация – это форма организации учебной деятельности школьников среднего и старшего возраста, при которой учитываются их склонности, интересы, проявившиеся способности» [3, С. 276].

Г.К. Селевко считает: «Дифференциация обучения – создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента; комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих осуществление процесса обучения в гомогенных группах» [8, С. 135].

По мнению Е.А. Виноградовой, понятие «дифференцированное обучение – это процесс обучения, организованный с учетом индивидуально типологических особенностей обучающихся» [2, С. 45].

Историю дифференциации зарубежной и отечественной школы необходимо рассматривать отдельно, а не в едином ключе, потому что с 1917 года Россия была воспитана по общему мировому контексту развития образования. Дифференцированный процесс образования в стране приобрел специфические для тоталитарных государств черты: ограниченное использование дифференциации в учебном процессе, уменьшения значимости индивидуальности наprotivoves сглаживания нивелирования индивидуальных различий обучающихся.

Среди основных принципов дифференциации – личностная ориентация содержания образования, которая предусматривает развитие творческих способностей обучающихся, индивидуализация их образования с учетом интересов и склонностей, а также профилирования и дифференциации образования как условие выбора обучающимися уровня и направленности изучения образовательных программ.

Важность дифференцированного обучения в объединении его компонентов, выносимых на первый план управлением и регулированием направленной учебной деятельности в общем контексте его функционирования, – это целеустремленность заинтересованности, намеченных планов, значимых ориентацией, осмысление сущности жизни для развития творческого потенциала личности.

Основная проблема дифференцированного обучения в учебной деятельности – определить индивидуальность, помочь ей совершенствоваться, удержаться, зарекомендовать себя, обрести избирательность и устойчивость к общественным воздействиям. К тому же, принимая во внимание современные тенденции в образовании, обучающийся обязан усвоить знания, необходимые ему для благополучной реализации своих возможностей в грядущем обучении и в жизни в целом.

Введение знаний в показательную и практическую составляющую образования необходимо для согласованного решения типичной проблемы, когда обучающиеся могут хорошо познать набор теоретических знаний, но испытывают много трудностей в работе, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач.

Классно-урочная система нуждается в усовершенствовании учебной разработки дифференцированных упражнений и методики обучения в зависимости от возможностей обучающихся. Учебно-воспитательный процесс, исследующий индивидуальные особенности обучающихся, принято называть «дифференцированным обучением».

Выбирая те или иные дифференцированные задания, которые отличаются по уровню творчества, по объему, по уровню трудности, можно организовать учебный процесс так, чтобы обучающиеся могли самостоятельно выбрать задания, те, которые они могут выполнить без помощи учителя. При систематическом использовании в педагогическом процессе дифференцированное обучение настраивает детей развиваться, достигать лучших результатов в обучении.

На основании содержания компонентов учебной деятельности были выбраны следующие критерии – когнитивный и деятельностный.

Когнитивный критерий знаний имени существительного младшими школьниками включает в себя знание имени существительного, а также определение роли имени существительного в предложении. Представления и понятия об имени существительном включают в себя знания о собственных и нарицательных, одушевленных и неодушевленных именах существительных и их роли в предложении, знание изменений имен существительных по числам и падежам, принадлежность к родам. При этом значимым становится расширение знаний об имени существительном, раскрытие поставленных целей и задач на уроке и употребление новых знаний для достижения высоких результатов. Таким образом, когнитивный критерий включает в себя представление о признаках и роли имени существительного в предложении, умение устанавливать связь между словами.

Деятельностный критерий, который актуализирует практическую активность на уроках русского языка при изучении имени существительного, позволяет проверить умения обучающихся в усвоении значимости имени существительного, понимание его роли в предложении, умения определять род, число и падеж имен существительных. Содержание деятельности будет обеспечиваться опытом осуществления способов педагогического взаимодействия. Опыт осуществления способов деятельности предполагает включение в образовательный процесс различных заданий и упражнений теоретического и практического характера. Таким образом, деятельностный критерий характеризуется уровнем сформированности знаний имен существительных и умения создавать тексты с учетом точности, правильности, богатства и выразительности письменной речи.

Приведенные критерии учебной деятельности служат основой для определения уровня знаний имен существительных в 3-ем классе. Каждый из показателей решается не изолированно, а во взаимосвязи. Однако на определенных этапах работы по теме имя существительное уделяется большое внимание одному из показателей.

В контексте исследования под уровнем понимается уровень знаний имен существительных (высокий, достаточный, средний и низкий). Для проверки сформированности когнитивного критерия по всем показателям применялся комплекс учебных задач. Использование этих заданий позволило определить уровень объема знаний имени существительного.

Когнитивный критерий выявления знаний имен существительных младших школьников заключался в проведении тестовой работы по русскому языку. Ее целью является: выявление уровня знаний младших школьников по усвоению ранее полученных знаний по теме имя существительное.

По результатам проведения диагностики результатов сформированности когнитивного критерия видим, что у большинства обучающихся, а именно 69,6% экспериментального класса и 58,3% контрольного класса, частично сформирована степень когнитивного критерия, у 17,4% обучающихся в экспериментальном классе и 20,8% в контрольном классе – достаточный уровень сформированности знаний у обучающихся, высокий уровень сформированности знаний имени существительного у 13% в экспериментальном классе и 16,7% в контрольном классе. Не сформирован когнитивный критерий у 0% – экспериментальный класс и 4,2% в контрольном классе.

Результаты начального исследования подтверждают, что такие низкие результаты в учебном процессе наталкивают нас на применение дифференцированного обучения. Так как некоторые обучающиеся усваивают учебный материал после тренировочных упражнений, различных заданий по степени сложности, а некоторые обучающиеся затрудняются в определении имени существительного и не понимают, какую роль выполняет эта часть речи в предложении.

Для проверки сформированности деятельностного критерия обучающимся 3-их классов было предложено задания для закрепления знаний имен существительных. При выполнении этих заданий у обучающихся определялась сформированность знаний имен существительных. Целью первого задания была проверка умений употреблять имена существительные в другом числе: Запишите предложения, употребляя в них имена существительные в другом числе. Выделите в словах окончания.

По результатам проведения диагностики степени сформированности деятельностного критерия выяснили, что у большинства обучающихся, а именно 69,6% экспериментального класса и 54,1% контрольного класса, частично сформирована степень деятельностного критерия, у 13% обучающихся в экспериментальном классе и 20,8% в контрольном классе – достаточный критерий сформированности умений, на высоком уровне сформированности деятельностного критерия 8,7% обучающихся в экспериментальном классе и 16,7% обучающихся в контрольном классе, у меньшего количества обучающихся деятельностный критерий не сформирован – 8,7% экспериментального класса и 8,3% в контрольного класса. Полученные результаты говорят о том, что в третьем классе большая часть обучающихся имеет средний уровень сформированности деятельностного критерия, это связано с тем, что обучающиеся в недостаточной мере усвоили тот или иной учебный материал.

Школьники выполнили задания, но допустили грубые ошибки в выполнении заданий, поэтому получили такой результат. Что касается низкого уровня, то эти обучающиеся не смогли выполнить правильно все задания, так как имеют плохую успеваемость по русскому языку, это связано с индивидуальными особенностями обучающихся, с их умственными возможностями и интересами.

По результатам исследования в двух классах видно, что обучающиеся имеют одинаковый уровень знаний по теме «Имя существительное» по предмету «Русский язык». Это связано с тем, что младшие школьники третьих классов получают знания по одному учебному плану, несмотря на то, что обучаются в разных школах и в достаточной мере по своим индивидуальным особенностям усваивают учебный материал. Учебная программа рассчитана на средний уровень обучающихся, поэтому не все обучающиеся могут иметь высокий уровень знаний имен существительных по русскому языку. В общеобразовательной школе обучаются разные дети, с разным уровнем умственных способностей, есть обучающиеся, которые быстро усваивают учебный материал и есть обучающиеся, которым тяжело усвоить материал, для них необходимо особое обучение и больше времени для объяснения учебного материала.

Поэтому, для того чтобы обучающиеся могли все в достаточной мере получить знания, умения и навыки, необходимо использовать дифференцированное обучение на уроках, что позволит учитывать индивидуальные особенности школьников, их склонности и интересы.

Для успешной реализации дифференцированного обучения на уроках необходимо соблюдать определенные педагогические условия: – организация совместной работы учителя и обучающегося. Для определения совместной работы учителя и обучающегося, рассмотрим, что включает в себя сам процесс обучения. «Процесс обучения» – это совместная деятельность учителя и обучающегося, направленная на овладение обучающимися опытом, создание условий для самореализации. А под «методом обучения» понимается способ совместной деятельности учителя и обучающегося, направленного на достижение цели обучения. Совместная деятельность – деятельность, которая осуществляется несколькими обучающимися «вместе».

Выводы. В результате анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что дифференцированное обучение – это учет педагогом индивидуальных особенностей класса обучающихся в процессе обучения. Использование дифференцированного обучения в учебном процессе дает возможность создать разные условия обучения, направленные на всестороннее развитие ребенка. Индивидуально-дифференцированное обучение ориентировано на индивидуальные возможности обучающихся, на их склонности и способности. При правильной организации учебного процесса с учетом дифференцированного обучения, зависит успешность усвоения обучающимися учебного материала и формирование у них знаний, умений и навыков. С помощью дифференцированного обучения можно устранить неуспеваемость некоторых обучающихся, которые обусловлены личностными особенностями.

Экспериментально доказано, что использование дифференцированного обучения для повышения уровня знаний имен существительных младших школьников должно включать три этапа и два критерия учебной деятельности, на основе которых мы выявили уровень знаний имен существительных. Первый компонент – когнитивный, направленный на усвоение необходимых знаний и умений для выполнения заданий. Второй компонент – деятельностный, направленный на формирование умений и навыков для выполнения грамматических действий и применения их на практике.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: учебник / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. Виноградова Е.А. Модульная технология компетентностного подхода в обучении: методическое пособие. – 3-е издание, испр. и доп. – Омск: ФГОУ СПО «ОКТЭС», 2009, – 220 с.
3. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения / З.И. Калмыкова. – М., 2009.
4. Ляшенко О. Дифференциация как основополагающий принцип школьного обучения / О. Ляшенко // Педагогика и психология. – 2009. – № 1 – С. 40-45.
5. Максименко С.В. Дифференцированное обучение: к проблеме психологического сопровождения / С.В. Максименко // Начальная школа. – 2009. – № 1. – С. 46-53.
6. Нечипоренко Е.С. Дифференциация – одна из форм инновационных технологий / Е. Нечипоренко // Начальная школа. – 2011. – № 5. – С. 21-24.
7. Петрова Л. Дифференцированное обучение по особенностям восприятия / Л. Петрова // Начальная школа. – 2007. – № 6. – С. 35-37.
8. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2т.: / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

Педагогика

УДК 37.012

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Ажиев Магомед Вахаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методик начального образования Эльсиева Марха Султановна

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

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Нальгиева Индира Адиевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

ВАЖНЕЙШИЕ УСЛОВИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье автор рассматривает важнейшие условия предупреждения и преодоления неуспеваемости младших школьников. Определение сущности понятия школьной неуспеваемости требует анализа со стороны психолого-педагогического аспекта. Разъяснение и определение сути понятия дает педагогу материал к изучению данного феномена, позволит установить причины его возникновения и условия предупреждения. Затруднения в учебном процессе по овладению школьником требований программы обучения, проявляются еще в начальных классах. Педагогические условия по преодолению неуспеваемости располагают систематическим характером. Работа с младшими школьниками требует немало времени и усилий для постепенного и систематического усвоения материала. Определены две группы условий: педагогическая; психологическая. Педагог обязан выявить сильные стороны ученика также, опираясь на них, предотвращать возникновение причин школьной неуспеваемости.

Ключевые слова: условия, предупреждение, преодоление, неуспеваемость, младшие школьники.

Annotation. In the article, the author examines the most important conditions for preventing and overcoming the failure of primary school students. The definition of the essence of the concept of school failure requires analysis from the psychological and pedagogical aspect. Clarification and definition of the essence of the concept gives the teacher the material to study this phenomenon, will allow to establish the causes of its occurrence and the conditions of prevention. Difficulties in the educational process of mastering the requirements of the curriculum by the student are manifested even in the elementary grades. Pedagogical conditions for overcoming academic failure have a systematic character. Two groups of conditions are defined: pedagogical; psychological.

Working with younger students requires a lot of time and effort for the gradual and systematic assimilation of the material. The teacher is obliged to identify the strengths of the student and, relying on them, to prevent the occurrence of causes of school failure.

Keywords: conditions, prevention, overcoming, academic failure, junior schoolchildren.

Введение. Школьная учебная неуспеваемость является центральной проблемой педагогики и психологии развития ребенка. Большинство исследований прошлых лет позволили выявить условия и причины отставания ребенка от программы, которые базируются на нескольких факторах (социальные факторы, школьное окружение, квалификация учителей, родительское отношение, психологические особенности самого ребенка и многое другое). Однако данные факторы не решили проблему, что дает возможность поиска эффективного решения.

Учебная деятельность является сложно структурированной по своему содержанию, форме преподнесения, организации, она дается ребенку не сразу. Поэтому важно постепенно начать работу с младших классов, когда ребенок еще психологически привязан к игровой форме преподавания дошкольного учреждения.

Работа с младшими школьниками требует немало времени и усилий для постепенного и систематического усвоения материала. Но даже при условии целенаправленности формирующей учебной деятельности она усваивается не у всех детей. Так, в первые годы обучения многие младшие школьники не справляются с нагрузкой, что влечет к неуспеваемости. Поэтому целесообразно проводить меры по предупреждению данного факта.

Изложение основного материала статьи. Определение сущности понятия школьной неуспеваемости требует анализа со стороны психолого-педагогического аспекта. Разъяснение и определение сути понятия дает педагогу материал к изучению данного феномена, позволит установить причины его возникновения и условия предупреждения.

Систематическая неуспеваемость признается крайне нежелательной и опасной с точки зрения социальной и экономической. Это влияет на дальнейшую жизнь школьника — часто они пропускают занятия, бросают учебу.

Исходя из этого, неуспеваемость предстает как сложное и многогранное явление школьной жизни, которое требует многогранного решения условий ее предупреждения.

Согласно Ю.П. Вавилову неуспеваемость представлена как неувоенность учебного материала и требований образовательной организации, неуспеваемость в усвоении опыта и разных видов деятельности [2, С. 19].

По исследованиям Л.В. Зубовой, неуспеваемость связана с движущими силами самого процесса обучения, педагогическими противоречиями. Автор считает, что неуспеваемость может возникать, когда обозначено противоречие в единстве возможности учиться и учащиеся с этим нарушениями [4, С. 207].

Общим указанных действий признано типичное нежелание учащихся вступать во взаимодействие с учителем, читать самостоятельно учебник и выполнять задания на должном уровне. Без этого учащийся не может перейти на более сложный уровень урока или перейти к усвоению сложного метода обучения.

Большинство педагогических исследований зафиксировано не на определении сущности и условий развития феномена неуспеваемости, а фиксировано на нем как на факте, присутствующим в учебном процессе. Чтобы знать и применять в практике различные формы и методы необходимо использовать не только данность этого фактора, но и его условия формирования и развития.

Сущность неуспеваемости младших школьников раскрывается через закономерную связь с индивидуальными психологическими особенностями детей. Без учета данного вопроса педагог не может применять те или иные методики по предотвращению неуспеваемости класса или ученика в отдельности. Также стоит отметить существование условий, в которых протекает обучение – это также влияет на сущность неуспеваемости.

Исследование проблемы неуспеваемости и ее предупреждения среди младших школьников связано с широким кругом социальных вопросов, которые предполагается использовать во всех смежных науках (психологии, социологии, педагогики). Особое внимание данной проблеме было уделено в дидактике, где четко определили сущность неуспеваемости, а также что ее решение не может находиться в ведомости одной научной области.

Так согласно дидактике, неуспеваемость определяется как отсутствие содержания и процесса обучения.

Элементом к пониманию сущности неуспеваемости школьников является отставание. Оно представлено процессом или действиями по неисполнению заданий учителя. В таком случае учащийся будет отставать от урока, невыполненные задания будут накапливаться невыполненных требований, что впоследствии приводит к неуспеваемости.

В школьных условиях преподаватели обращают внимание на успевающих школьников и составляют их характеристики. Это помогает в организации работы с ними. Отмечено исследователями педагогами – неуспеваемость школьников представляет собой слабую организованность учебного процесса, которая приводит к отсутствию каких либо эффективных техник или приемов обучения, способствующих успешному обучению. В первую очередь учеников отстающих не научили учиться.

Дети не располагают силами и терпением к данному виду деятельности, не имеют желания ее осуществлять. Такие школьники на уроках или дома не проводят логическую систематизацию знаний, не чувствуют необходимости учить уроки и выполнять их должным образом.

Такой подход к обучению не нагружает интеллект ребенка, его мышление не развивается, оставаясь на одном уровне, что приводит к систематическим отставаниям и далее к неуспеваемости.

Слабая самоорганизация успевающего учащегося проявляется также в отставании развития психических функций (например, отсутствует тренировка памяти, воображения, логики и т.п.). Школьнику со временем тяжелее становится воспринимать новый материал из-за невнимательности, нет развития в способах усвоения.

Стоит отметить, что педагоги общеобразовательных учреждений замечают, что школьники, которые не успевают за программой обучения, имеют определенные характеристики и особенности поведения. Педагогические и психологические исследования данного феномена диагностировали это на основании изучения биографии, наблюдения, бесед. Это позволило выявить ряд условностей, которые способствовали формированию искажений и отставаний в физическом и психическом развитии личности успевающих школьников.

При разработке требований учителя ориентируется на нижний уровень детей согласно возрастным особенностям. При этом учитывается, что со временем данные возможности меняются, а это значит, что необходимо менять содержание и методы обучения.

Так, для успешного развития требуется сформированность социальных условий. Их необходимость обусловлена как фактор успеваемости согласно следующему, прямое влияние на возможность и силы учиться. В первую очередь ребенок будет учиться, если у него дома благоприятная обстановка, имеется доброжелательное окружение, когда школьная среда соответствует требованиям образовательных стандартов, имеется оборудование для учебы и отдыха, а специалисты предметники высококвалифицированные.

Но не всегда наличие одних и тех же условий хорошо влияет на успеваемость ребенка. Они по-разному влияют на ребенка, на формирование его личности и физическое развитие.

При использовании учебно-методических пособий, программ, оборудования существенно раскрывается содержание каждой стороны элементов неуспеваемости (дидактическая, методическая, психологическая). Учитель, изучая данные стороны, сможет определить цели и особенности детского обучения, чтобы преодолеть неуспеваемость.

В итоге, стоит отметить, что при соблюдении базовых факторов отставания в учебе, будет происходить накопительный эффект, приводящий к общей неуспеваемости всего класса, а не одного школьника. Несоответствие подготовленности ребенка к требованиям содержания образовательного материала и учебного процесса ведет к неуспеваемости.

Затруднения в учебном процессе по овладению школьником требований программы обучения, проявляются еще в начальных классах. Именно в данный возрастной период закладывается база по систематизации знаний, опыта и подходов к ее воспроизведению. Отсутствие данной базы приводит к отставанию и последующей неуспеваемости, поэтому важно определить основные причины ее возникновения. Так, в начальных классах строится физическая и психологическая база. Для этого возраста важен уровень достижений и умений, чтобы ребенок мог радоваться полученным знаниям, новым умениям и навыкам, чтобы для дальнейшего рывка в учебе ребенок ощущал уверенность в своих возможностях и силах. Если же будет возникать неуспеваемость, то это затормозит его психический рост [3, С. 217].

Так, в обучении огромную роль играет школа. От ее условий, уровня квалификации учителей, оснащенности будет зависеть успеваемость детей.

Стоит отметить, что при отсутствии помощи, согласованности и поддержки со стороны учителей и родителей происходят изменения в личности школьника. Так у последнего нарастает негативное отношение к учебе, отмечается плохое поведение на занятиях. В итоге школьник перерастает в трудного подростка.

Так, по мнению указанных педагогов в первую очередь причинами неуспеваемости ребенка признается учитель и его действия (бездействие).

Однако в педагогике имел место и противоположный подход к изучаемой проблеме. Основной причиной неуспеваемости младших школьников П.П. Блонский считал внутренние аспекты – биологическая неполноценность ребенка, его неспособность к обучению. Определяя данную причину, педагог выделил следующие формирующие аспекты: низкий уровень работоспособности школьника; отсутствие интереса к учебе; нежелание учиться; плохие условия проживания школьника; слабые профессиональные кадры образовательного учреждения; переполненность класса [1, С. 153].

Также стоит отметить, что серьезные нарушения в успеваемости ребенка вызывают сами родители. Так, их желание быстро воспитать ребенка, приводят к частым нравоучениям, психологическому давлению, контролю над действиями ребенка. Это воспитает в нем чувство неуверенности, поставит психологические якоря. Так воспитанные дети могут панически бояться делать ошибки, что будет заставлять их сидеть над изучаемой темой долгое время, пока она не будет понята идеально, тогда как со следующей возникнут трудности.

Неправильная оценка учителем типа трудностей, с которыми ребенок сталкивается при изучении материала, считается основной причиной плохой успеваемости ученика. Это, в свою очередь, приводит к накоплению проблем с обучением, которые с каждым годом становятся все труднее решать. Так возникает хроническая задержка, нарушение психосоциальной активности.

Чтобы предотвратить проблемы с академической неуспеваемостью, психологи рекомендовали младшему школьнику развивать умение работать с конкретным материалом, также необходимо следить, чтобы в первое время он не испытывал затруднения и не начал отставать от класса.

Педагогические условия по преодолению неуспеваемости располагают систематическим характером. Так педагоги-исследователи определяют две группы условий: педагогическая; психологическая. Педагогические условия представлены требованиями по соблюдению качества функционирования педагогического процесса. Психологические условия представлены методологическими разработками и установками, которые обеспечат формирование психики младшего школьника на должном уровне.

Специальные педагогические условия по предупреждению неуспеваемости представлены методами психолого-педагогического диагностирования и коррекции. Так, данные методы реализуются с помощью общих средств для обоих направлений (в педагогике и психологии): объективность по предвзятости; диагностирование индивидуальности как целостной структуры; соблюдение единства при изучении школьника и его среды; валидность и надежность методов исследования; исследование ребенка непосредственно в его учебной деятельности; предоставление ребенку условий для лучшего проявления индивидуальности.

В условиях общеобразовательной школы действуют следующие общие условия по предупреждению неуспеваемости младших школьников:

1. Стимулирование мотивационной сферы по отношению к игровой, учебной и познавательной деятельности. Для этого используют педагогические средства – познавательные игры, создание эмоциональных ситуаций, поощрение.
2. Условия по организации жизни детского коллектива – праздники, конкурсы, соревнования, частая коллективная работа, индивидуальные творческие задания.
3. Условия по реализации общения в классе на основании уважения, убеждения, понимания, доверия, побуждения, сочувствия и т.п.
4. Реализация условий педагогического воздействия и стимулирования мотивации ребенка к учебной деятельности.
5. Корректировка дисгармоничных факторов развития на основании взаимопонимания, рационализации педагогического процесса, включения творческой и познавательной деятельности.
6. Создание условия по предотвращению тревожности ребенка при нахождении в классе. Данные условия должны способствовать развитию социальной рефлексии, преодолеть трудности ребенка в общении со сверстниками и учителями.
7. Коррекция игровых и реальных отношений в учебном процессе. Реализуется с помощью средств положительного стимулирования, игровой деятельностью, учебной.
8. Создание условия по учету индивидуальных, физических, возрастных особенностей детей.

Стоит обратить внимание на условия опроса и его особенности для неуспевающих школьников для определения причин их отставания. Рекомендовано педагогами позволить тратить детям больше времени на обдумывание ответа, в учебе разрешается использовать не просто письменный или устный ответ, а построение, которое поможет структурировать мысли (схема, рисунок, таблица и т.п.).

Одной из форм предупреждения неуспеваемости младших школьников является вид подачи домашней работы. Этот вопрос еще мало разработан, однако для профилактики были разработаны программные пособия для отстающих, где проигрывается проблемная ситуация, а каждое задание индивидуализируется.

Перед организацией условий по предупреждению неуспеваемости от педагога требуется в первую очередь изучение состава класса, чтобы определить группы школьников, которые склонны к отставанию. Для организации учебного процесса, обеспечивающего полноценную успеваемость младших школьников, учитываются некоторые категории детей.

В начальной школе дети могут уже испытывать трудности с усвоением школьной программы, поскольку именно в начальной школе закладываются основы знаний, и без этой основы у детей могут возникнуть трудности в обучении позже. Предоставление адекватной и своевременной помощи может помочь ребенку. Однако для достижения желаемого результата потребуется выявить основные причины неуспеваемости и методы работы с ней.

В психолого-педагогической литературе выявлено множество причин неуспеваемости.

Д.Д. Чепурная классифицирует людей с низкой успеваемостью по одной основной причине. В первую группу входят дети, у которых нет мотивации к обучению. Вторую группу составили дети с плохими способностями к обучению. К третьему – с неправильно сформированными навыками воспитательной работы и учащиеся, которые не умеют трудиться [5, С. 89].

Таким образом, причины школьной неуспеваемости, можно разделить на 3 группы: психологические – познавательный уровень, мотивационный, творчество, мышление и т.п.; педагогические – организация учебного процесса, оснащение, внеклассная работа; социальные – техническая оснащенность, квалификация учителей, уровень родительского воспитания и образования.

Анализируя причины неуспеваемости, необходимо учитывать их сложный характер, взаимосвязь и взаимозависимость причин, а также системный характер их проявления. Необходимо максимально полно исследовать личность неуспевающего ученика и все внешние воздействия на нее. Для предотвращения школьной неуспеваемости, как показал анализ условий, вызывающих задержку, важно улучшить учебный процесс, потребуется усиление обучения, воспитания и развития. Наши рекомендации в исследовании будут строиться на решение указанных проблем как при индивидуальной работе, так и при коллективной.

Выводы. Таким образом, мы рассмотрели лишь некоторые пути преодоления неуспеваемости в младшем школьном возрасте. Педагог обязан выявить сильные стороны ученика также, опираясь на них, предотвращать возникновение причин школьной неуспеваемости.

Литература:

1. Блонский П.П. Школьная успеваемость / П.П. Блонский. – М.: Просвещение, 2006. – 423 с.
2. Вавилов Ю.П. Проблемы учебной неуспеваемости школьников / Ю.П. Вавилов // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №2. – С. 19-24
3. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология : учебное пособие / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова; под общ. ред. М.В. Гамезо. – Изд. 2-е. – М.: Педагогическое общество России, 2009. – 512 с.
4. Зубова Л.В. Неуспеваемость школьников. Проблемы и пути их решения / Л.В. Зубова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. – №22. – С. 207-210.
5. Чепурная Д.Д. Школьная неуспеваемость и пути её преодоления / Д.Д. Чепурная // Новая наука: теоретический и практический взгляд. – 2016. – № 4-3 (75). – С. 88-90.

Педагогика

УДК 378.18

кандидат педагогических наук, доцент Акимова Елена Анатольевна

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

студент Акимов Владислав Олегович

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

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВУЗА К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ РОССИИ И КИТАЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросу подготовки студентов вуза к межкультурному взаимодействию в поликультурной образовательной среде. В качестве содержания подготовки предложено изучение традиционных семейных ценностей двух дружественных стран – России и Китая. В статье проведен сравнительный анализ традиций семейного воспитания в России и Китае, выявлено общее и особенное в воспитательных системах этих двух стран.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие; поликультурная образовательная среда; семейное воспитание; традиционные семейные ценности.

Annotation. The article is devoted to the issue of preparing university students for intercultural interaction in a multicultural educational environment. As the content of the preparation, the study of traditional family values of two friendly countries – Russia and China – is proposed. The article provides a comparative analysis of family education in Russia and China, reveals the general and special in the educational systems of these two countries.

Keywords: intercultural interaction; multicultural educational environment; family education; traditional family values.

Введение. Способность учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия – одна из значимых проблем современного общества и важный целевой приоритет подготовки студентов – будущих педагогов в условиях реализации ФГОС нового поколения. Создание поликультурной образовательной среды в современном вузе и формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов способствует успешной адаптации выпускников на внутреннем и мировом рынках труда, интеграции в международное образовательное пространство, в национальную и мировую культуру.

По мнению психолога И.А.Зимней важнейшими характеристиками современного культурного человека являются необходимость учета этно-социокультурных традиций, обычаев, норм, этикета в моно- и межкультурном взаимодействии. В этой связи поликультурное образование должно обеспечить студентов знаниями о других культурах, пониманием общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, привить уважение к разным культурным системам.

Изложение основного материала статьи. КГУ им. К.Э. Циолковского имеет обширные связи с университетами Европы и Азии. В целях осуществления научного и культурного обмена между учебными заведениями, сотрудничества в области научных исследований подписаны договоры о международном сотрудничестве с университетами Франции, Польши, Сербии, Вьетнама, Туниса, Лаоса. Одним из важнейших является Соглашение об установлении побратимских отношений с Шаньдунским профессиональным институтом иностранных языков (Китай), в рамках которого производится обмен профессорско-преподавательским составом и студентами. Китайская молодежь обучается в Калуге на отделениях бакалавриата и магистратуры, в то время как калужские студенты проходят обучение в Китае. Совершенно очевидно, что

разница культур и менталитетов дает о себе знать в условиях каждодневного общения студентов как в стенах вуза, так и во внеучебной деятельности. Как же помочь русским и китайским студентам лучше понять друг друга? На наш взгляд необходимо обратиться к изучению традиционных ценностей этих двух стран, в первую очередь семейных, так как семья в ценностной системе России и Китая занимает особое место.

Проблеме ценностей посвящены научные труды Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Е.В. Бондаревской, Б.С. Братусь, Л.А. Вершининой, А.Н. Леонтьева, Б.Т. Лихачева, В.Н. Мясцева, С.Л. Рубинштейна, Н.А. Шурковой.

Семейное воспитание формирует в человеке основные нравственные качества и ценности, свойственные данной культуре. Для сравнительного анализа традиционных систем воспитания в Китае и России, мы рассмотрели менталитет этих народов и различия в их этических системах. В рамках такого анализа мы считаем целесообразным рассмотреть традиционные ценности русского и китайского народов, показать какими характеристиками наделяется образ «достойного человека» – мужчины и женщины – в данных культурах, что считается недостатком, что вообще не оценивается в терминах «хорошо – плохо».

На протяжении нескольких столетий в России ведутся споры, что для русских Китай. Китай в традиционном понимании русских – это огромная страна, великий сосед, от характера отношений с которым во многом зависит безопасность и благополучие России. С другой стороны, китайская культура, поведение китайцев, их образ мыслей всегда воспринимался в России как совершенно чуждые своим и европейским.

Каждая конкретная этническая культура характеризуется самобытной ценностной системой, которая отличает ее социального носителя от субъектов других культур.

В таблице 1 представлены традиционные ценности России и Китая.

Таблица 1

Традиционные ценности России и Китая

Россия	Китай
Традиционная культура и язык	Мир
Нравственные идеалы, православная этика	Порядок
Историческая память	Гармония
Идея державности, сильного государства	Иерархия
Коллективизм, общинность, семья.	Совершенство
	Семья
	Социальная справедливость

Для сравнительного анализа рассмотрим подробнее основные ценности в России и в Китае [5, 6].

Традиционные ценности русского народа.

Традиционная культура и язык.

Русская культура – явление с исторической точки зрения относительно молодое, и в силу своей исторической молодости она интенсивно развивалась. Сложившись под влиянием различных культур Запада и Востока, русская культура, однако, никогда не ограничивалась копированием чужих образов, формулируя и развивая отечественные традиции.

Одной из величайших ценностей русской культуры является русский язык, который представляет собой не только средство межличностного общения, но и общезначимую культурную ценность, объединяющую российское общество.

Историческая память.

Важнейшей ценностью российского общества выступает историческое прошлое России. Для российского народа чрезвычайно важна память о предках, героических событиях, происходивших в стране. Патриотическое воспитание молодежи и, в частности, его военно-патриотический аспект, имеет приоритетное значение в системе воспитательной работы образовательных учреждений.

Идея сильного государства.

Идеей, входящей в систему ценностей, объединяющей на протяжении многих веков российское общество, является идея державности, сильного государства и сильной централизованной власти на единой территории. В свое время П.Н. Савицкий ввел в научный оборот понятие «месторазвитие культуры». «Россия, – писал он, – занимает основное пространство земель Евразии. Тот вывод, что земли ее не распадаются между двумя материками, но составляют скорее некоторый третий и самостоятельный материк, имеет не только географическое значение. Поскольку мы приписываем понятиям «Европы» и «Азии» также некоторое культурно-историческое содержание, мыслим как нечто конкретное, круг «европейских» и «азиатских» культур обозначение «Евразии» приобретает значение сжатой культурно-исторической характеристики. Обозначение это указывает, что в культурное бытие России, в соизмеримых между собой долях, вошли элементы различных культур» [4, С. 101].

Коллективизм, общинность, семья.

Коллективизм, характерный для русского народа, выработывался веками, под воздействием суровых природно-климатических и геополитических условий. Русский человек более других народов являлся конформистом по отношению к «своей» группе, ей люди склонны доверять, с ее мнением необходимо считаться. Но, вместе с тем, русские люди не являются стопроцентными коллективистами, т.к. многие считают, что личные интересы являются главными для человека.

Еще одной ценностью русской культуры является крепкая семья. Несмотря на то, что традиционная семья сегодня переживает определенный кризис: все больше появляется альтернативных моделей семьи, все чаще обесцениваются супружеские отношения, все меньше многодетных семей, крепкая дружная семья по-прежнему представляет собой важнейшую культурную ценность.

Русский национальный характер.

Национальный характер русского народа обусловлен его исторической судьбой. Русский национальный характер во многом обусловлен окружающей средой, которая формировалась тысячи лет.

Необходимость самосохранения в суровых условиях воспитывали сдержанность, самоограничение, аскетизм, приоритет духа над плотью. Среди русских не было распространено стремление к обогащению любой ценой, а в общественном мнении достоинства человека оценивались больше по внутренним качествам, а не по материальному положению.

Русский народ обладает невиданной выживаемостью в труднейших условиях. Такому народу свойственно упорство и негибкость в выполнении своей исторической миссии. Русский человек не любит реформы, он консервативен. Однако,

когда насильственно рушится традиционный образ жизни и попираются традиционные ценности, при смертельной опасности извне – он непобедим [5].

Таковы основные ценности русского народа и своеобразие русского национального характера. Перейдем к более подробному рассмотрению китайских национальных ценностей.

Традиционные ценности китайского народа.

Мир.

Мир для китайца понимался как принцип ненасилия и как отсутствие состояния войны. Принцип ненасилия распространяется буквально на все: на человеческие отношения в семье, обществе, государстве, на законы искусства, медицину, воспитание. Даже строй языка подчинен принципу ненасилия: нет главных и второстепенных членов предложения.

Воин в Китае никогда не был социальным идеалом.

Для буддистов Чань принцип ненасилия был самым важным; любое насилие было табу. Они считали, что борьба в любом виде бессмысленна, потому что она ничего не может изменить. С буддийской точки зрения цель никогда не может оправдать применение силы.

Порядок.

Порядок – важнейшая ценность китайского традиционного общества, Порядок – это внутренняя стабильность общества. Человек с малолетства обучался, воспитывался в духе соблюдения главного ритуала Ли, который представляет собой квинтэссенцию философских, политических, моральных, эстетических представлений. Выполнение многочисленных правил поведения и церемоний Ли удерживало человека в рамках нормы, вырабатывало чувство меры и тем самым гарантировало человека от позора и бесчестия.

В китайском обществе существовали стабильные стандарты поведения, речи, четко закрепленные ритуалы и церемонии, которые соблюдались всеми без исключения членами общества. Для европейца такое общество ассоциировалось с казармой, для китайца это был привычный с детства автоматизм, стереотип поведения.

Гармония.

В истории китайской цивилизации, насчитывающей пять тысяч лет, понятие «гармония», «гармония между землей и Небом», «гармония между людьми» занимает особое место. Гармония во многом определяется свойственным представителям данной культуры пониманием времени и пространства.

Организация пространства с помощью геомантии – «фэншуй» – определенного порядка и гармонии в пространстве – остается одним из важных элементов повседневной жизни китайцев. Современные китайцы продолжают верить, что правильное геомантическое размещение приносит благополучие и коммерческие успехи.

Понимание судьбы.

Обычно мышление западного человека представляет собой достаточно одномерное пространство: абсолютный детерминизм (потенциально полная предсказуемость) встречает соперника в лице индетерминизма (максимальной непредсказуемости). Между этими противоположностями лежит некоторое промежуточное пространство, заполненное явлениями «переходного характера».

В Китае понимание судьбы и постановка целей жизни имеет свои особенности, там отсутствуют и фатализм, и детерминизм.

Судьба понимается как высшее предначертание, которое человеку предстоит выполнить, если он хочет освободиться от зависимости всякого рода, а не как слепая сила или рок.

Совершенство.

На протяжении всей истории Китая главным руководством жизни жителей Поднебесной являлось выполнение нравственных и этических норм и правил, утвержденных конфуцианской идеологией. Абсолютным критерием ценности в Китае традиционно был этический принцип [7].

Однако образ достойного человека в восточных культурах не ограничивается соблюдением внешних ритуалов. В даосизме наличие индивидуального «Я» – это признак некультурности, источником идентичности является Дао. В конфуцианстве «преодоление себя» – путь к подлинному себе, реализация себя.

Семья.

Большая патриархальная семья считалась идеалом – многодетность воспринималась как гарантия обеспеченной старости. На первое место выдвигалось уважение к старшему, преклонение перед его авторитетом и подчинение ему. Старший же в свою очередь покровительствует младшему, учит его и помогает ему в жизни.

Строгая иерархия с самого рождения определяла место человека в обществе. Считалось, что природное неравенство обеспечивает стабильность общества. В условиях традиционного общества подавляющее большинство китайцев рассматривали семью в качестве ведущей ценности, не отделяя ее от себя.

Социальная справедливость.

Идея социальной гармонии берет начало в древнем Китае, затем подхваченная Конфуцием, она стала со временем восприниматься как идеальное воплощение Порядка. Идея равенства сочеталась с идеей социальной иерархии: каждый должен иметь свой кусок хлеба, одни работают и производят, другие ими управляют. Это возможно только при условии сильного, централизованного государства, которое следит за порядком и устраняет неполадки, например чрезмерный рост экономического неравенства. Социальная справедливость выражалась и в том, каждый имел право на получение образования, независимо от сословной принадлежности. Критерием выдвижения наверх были способности, грамотность, ум.

Национальный характер китайца.

Национальная психология, национальная культура и национальный характер китайцев складывались под влиянием традиции. Длительность и суть существования так называемой «рисовой» цивилизации, требовавшей от людей сплоченности, взаимопомощи, трудолюбия, определили многие устойчивые черты национального характера.

Исследователи отмечают в первую очередь огромные адаптационные возможности китайцев – усваивая чужую культуру, китайцы не растворялись в ней, а скорее использовали для укрепления своей китайской культуры, приспособившая новое к потребностям своего общества.

Одной из доминирующих черт национального характера китайца считают рационализм. Ключевым словом для китайца во все времена было слово «польза». В традиционных китайских учениях не было мистического поклонения Природе, а была необходимая, естественная, разумная связь [2, С. 25].

Во всем мире известно невероятное трудолюбие китайцев, их деловитость. Это качество воспитала и «рисовая цивилизация», и конфуцианская этика труда. Способность упорно трудиться помогла китайцам стать одной из самых экономически развитых стран.

Одной из черт национального характера китайцев считают неприязнительность, неприхотливость китайцев, которые большей частью были очень бедны на протяжении многих столетий. Отсюда бережливость и экономность.

Общее и отличия.

Как видим, многие из перечисленных ценностей универсальны как для России, так и для Китая (почитание своей культуры, традиций, языка, историческая память, порядок и стабильность в государстве, ценность семьи, некоторые нравственные идеалы). Но при этом, естественно, наблюдаются и отличия в ценностных ориентациях русского и китайского народов. Китайцы более ориентируются на опыт и традиции прошлого, для них большую роль в жизни играет культ предков. Кроме того, такая ценность, как крепкая семья, у китайцев рассматривается несколько иначе, чем у русских. «Одним из основных элементов общества является конкретный человек, почитающий своих родителей и являющийся носителем моральных качеств, приобретенных в результате продолжительного и трудного процесса учебы и воспитания. В соответствии с такими представлениями, укрепление, стабилизация и совершенствование всего общества должно происходить, начиная с отдельного человека и конкретной семьи» [1, С. 25].

Для России тоже характерно почитание и уважение родителей, послушание, но в Китае такая «сыновья почтительность» препятствует развитию инициативы в молодых людях. В России, как и в Китае, на протяжении долгого времени женщины находились в подчиненном положении от мужчины, были практически бесправными. Но у нас, в отличие от Китая, благодаря развитию Православия, на высокую ступень всегда ставилась женщина-мать. Таким образом, в России уважение и почитание должно оказываться и отцу, и матери. В Китае же, прежде всего «сыновья почтительность» относится к отцу и предкам по мужской линии.

Что касается русского национального характера, то здесь, естественно, наблюдаются определенные особенности и отличия от китайского менталитета.

Китайскому народу свойственно огромное трудолюбие и деловитость. Русскому национальному характеру приписывают так называемую русскую лень. Но нельзя категорично утверждать, что русский народ нетрудолюбив, просто русский народ «тяжел на подъем», но тоже трудолюбив хотя бы потому, что это необходимо в условиях нашего климата.

Русскому народу свойственна широта души, щедрость, китайцу – бережливость, экономность и даже некоторая скупость. Русский народ эмоционален, глубоко радуется и остро переживает, ему свойственны доброта, любовь к ближнему, восхищение природой. Китайцы на чувства скупы, им присуще стремление избегать острых душевных страданий, душевного зла, они культивируют стертость истинных чувств.

При определенном своеобразии наблюдается и некоторое сходство. И русский, и китайский народ обладают выживаемостью в труднейших условиях, а значит, умением, приспособляться к ним через формирование себя, а не через разрушение окружающего мира. Все это воспитало в национальном характере такие черты, как сплоченность, взаимопомощь, трудолюбие.

И русский, и китайский народы смогли не разрушить культуру пришлых народов, а приспособиться к ней, сохранив и укрепив при этом национальное своеобразие.

Выводы. В данной статье проведен сравнительный анализ основных ценностей семейного воспитания в Китае и России и выявлено общее и особенное в воспитательных системах этих двух стран. Каждая конкретная этническая культура характеризуется самобытной ценностной системой, которая отличает ее социального носителя от субъектов других культур. Главные традиционные ценности и для России, и для Китая при всем своем отличии во многом похожи.

Таким образом, семейные ценности и в России, и в Китае можно назвать универсальными, а значит и системы семейного воспитания этих двух стран, при всем своеобразии, имеют определенное сходство, что, несомненно, благоприятно скажется в общении российских и китайских студентов.

Литература:

1. Бычкова Т.А. Культура традиционных обществ Китая и Японии. Учебное пособие к специальному курсу лекций [Текст] / Т.А. Бычкова. – Томск: Издательство Томского университета, 2001. – 179 с.
2. Макарова Н.И. Ценностные ориентации этнокультурных традиций русского народа // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: социологические науки. – 2011. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnye-orientatsii-etnokulturnyh-traditsiy-russkogo-naroda>
3. Митькина С.А. Традиционная система ценностей в современной китайской культуре // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2018. – №2. – URL: https://www.researchgate.net/publication/324824656_Tradicionnaa_sistema_cennostej_v_sovremennoj_kitajskoj_kulture
4. Савицкий П.Н. Евразийство [Текст] / П.Н. Савицкий // Россия между Европой и Азией. – М.: Наука, 1993. – 257 с.
5. Рассадина Т.А. Традиционные ценности русской культуры // Социально-гуманитарные знания. – 2008. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnye-tsennosti-russkoj-kultury>
6. Хань Чжэнь, Чжан Вэйвэнь Система китайской культуры. Пер. с китайского. – Москва: Весь мир. – 2021. – 464 с.
7. Ци Минянь, Абрамова Н.А. Традиционная китайская культура и формирование социокультурного пространства Китая // Вестник ЧитГУ. – №8 (65). – 2010. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnaya-kitayskaya-kultura-i-formirovanie-sotsiokulturnogo-prostranstva-kitaya>

Педагогика

УДК 378

аспирант Алексеева Екатерина Николаевна

ФГБУ ВО «Гжельский государственный университет» (п. Электроизлятор)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ СПО

Аннотация. В статье расстраиваются теоретические подходы формирования духовно-нравственных ценностей у студентов. Одной из важнейших задач воспитания на данный момент является формирование основ гражданской идентичности, смысложизненных установок, правовой культуры, ответственности, солидарности и патриотизма, что, в свою очередь, является залогом успешной социализации молодёжи. Автор делает вывод о том, что задача современной системы образования состоит не только в формировании индивида с широким мировоззренческим кругозором, с развитым интеллектом, с высоким уровнем знаний, но и духовной личности, от интеллектуального, политического, культурного уровня которой во многом будет зависеть будущее общества.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, ценность, духовность, нравственность, культура, образование, социализация.

Annotation. Theoretical approaches to the formation of spiritual and moral values among students are upset in the article. One of the most important tasks of education at the moment is the formation of the foundations of civic identity, life-meaning attitudes, legal culture, responsibility, solidarity and patriotism, which, in turn, is the key to successful socialization of young people. The author concludes that the task of the modern education system is not only to form an individual with a broad outlook, with a developed intellect, with a high level of knowledge, but also a spiritual personality, on whose intellectual, political, cultural level the future of society will largely depend.

Keywords: spiritual and moral values, value, spirituality, morality, culture, education, socialization.

Введение. Формирование духовно-нравственных ценностей студентов СПО является проблемой, обусловленной, в первую очередь, потребностью общества в людях не только образованных, но и обладающих достаточным уровнем нравственного развития, определяющим место человека в современном поликультурном мире.

Поэтому формирование духовно-нравственных ценностей студентов СПО есть неотъемлемая часть образовательного процесса.

Среднее специальное учебное заведение – социальный институт, оказывающий важнейшее влияние на воспитание студентов, он призван создавать такую образовательную среду, которая будет отвечать требованиям современного общества – среду, насыщенную духовными, нравственными, правовыми установками. Для этого необходимо формировать у студентов духовно-нравственные ценности, способствующие их успешной социализации. Именно профессиональное образование должно сегодня обеспечить нравственную модернизацию современного общества и помочь молодежи пережить «духовный кризис», вызванный рядом деструктивных явлений.

Изложение основного материала статьи. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, принятая в 2021 году [19], относит к традиционным российским духовно-нравственным ценностям жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы и др.

Рассматривая понятие «духовно-нравственные ценности», необходимо определить содержательную сторону понятий «ценность», «духовность» и «нравственность».

Аксиологические знания начинают формироваться еще в античное время в трудах Платона и Сократа. Далее они развиваются в работах Р. Декарта, И. Канта, Д. Юма, М. Вебера, А.Г. Здравомыслова, Н.И. Лапина, Т. Парсонса, В.А. Ядова, Д.А. Леонтьева, М. Рокича и др. [4].

В научной литературе существует много подходов к определению понятия «ценность».

Так, Гусейнов А.А. считает, что ценности – это общие, установившиеся представления, удовлетворяющие потребностям и интересам социума» [7].

М. Вебер утверждал, что ценность имеет определенную значимость для субъекта, а «...культура охватывает те – и только те – компоненты действительности, которые в силу упомянутого отнесения к ценности становятся значимыми для нас» [2, С. 140].

В.П. Тугаринов определяет ценности как «те явления (или стороны явлений) природы и общества, которые являются благами жизни и культуры людей определенного общества или класса в качестве действительности или идеала» [18, С. 2].

У Т. Парсонса ценности – это «общепринятые представления о желательном типе социальной системы – прежде всего об обществе в представлении его собственных членов» [14 С. 368].

М. Рокич, рассматривая ценности как устойчивые убеждения о предпочтительности чего-либо конкретного (мировоззрения, способа существования, цели жизни и т. д.), разделил их на два типа – терминальные и инструментальные. К первому типу относятся убеждения в том, что конечная цель существования каждого человека стоит того, чтобы стремиться её достичь.

Второй тип ценностей – инструментальный. Это убеждения, касающиеся того, что некий образ действий предпочтительным в любых ситуациях. По сути первый тип соотносится с целями индивидуального существования, а второй – с методами их достижения [7, С. 14].

Ценности служат мотивами деятельности человека, ориентируют его к достижению определенных целей, помогают осуществлять личностное и профессиональное самоопределение человека. Ценности формируют социальную позицию индивида и общее отношение его к миру, к себе и другим людям.

В психологической науке ценности существуют в трех формах: как некий идеал для людей; как произведения культуры; как социальные ценности, которые, вследствие интериоризации их личностью, становятся личностными ценностями.

Для того, чтобы общество функционировало как упорядоченный механизм, для удовлетворения духовных потребностей человека, например, признания его как личности, необходима должная реализация ценностей. Невозможность данной реализации может приводить к внутренним противоречиям, фрустрации, различного рода девиациям.

Отражает же общечеловеческие ценности нравственность, которая, будучи системой норм, ориентирует людей поступать в соответствии с ними, способствуя тем самым гуманизации общества.

Анализ научных исследований позволяет утверждать, что духовное и нравственное начала в жизни человека едины, но значение понятий «духовность» и «нравственность» разнятся.

К определению нравственности существуют различные подходы.

Так, Ожегов С.И. определяет нравственность как «духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами» [13, С. 414].

Л.А. Григорович считал, что «нравственность – это личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, дисциплинированность, коллективизм» [6, С. 104].

Нравственность не зависит от общественной системы, ее базисные ценности выступают в интересах всего человечества [9].

Нравственность – неотъемлемая сторона личности, обеспечивающая добровольное соблюдение ею существующих норм, правил, принципов поведения, которые находят выражение в отношении к Родине, обществу, коллективу, отдельным людям, к самому себе, труду и т.д. [10, С. 104].

По мнению Р.В. Овчаровой, под нравственностью понимается совокупность обычаев, нравов, отношений между людьми, которые обусловлены экономическим укладом [12, С. 147].

Нравственность определяет отношение человека к обществу, к миру в целом, является внутренним регулятором поведения индивида, помогает сопереживать, поддерживать других людей.

Но нравственные поступки только тогда имеют положительную направленность, когда они соотносятся с духовностью.

Духовность дает возможность индивиду подняться над своим бытием, но ему необходима нравственность, чтобы стремление к возвышению не вступало в противоречие с интересами самой жизни, повседневности бытия [12].

Т.В. Холостова раскрывает духовность как проявление качества личности, ориентацию ее сознания, осуществляющую изнутри мотивированное включение в общественную жизнь [20].

М.С. Каган понимает под духовностью «атрибут человека как субъекта», а бездуховность – «признак утраты личностью ее субъективных качеств, вырождение в простой объект, подобие животного или механизма» [8, С. 102].

В.С. Соловьев определяет духовность как «стыд, милосердие, благоговение перед добром» [17, С. 272].

Духовность помогает людям выражать субъективную социальную позицию и выстраивать межличностные отношения в обществе. Люди, обладающие высокой степенью духовности, способны отражать внешние воздействия, ограничивающие их деятельность, что является залогом успешного, гармоничного развития личностного потенциала.

Духовность и нравственность укрепляют стабильность общественного развития, адаптируют личность к социальным изменениям [16].

По мнению ряда исследователей [6; 9; 10 и др.] духовно-нравственные ценности – это идеалы, потребности индивида, которые определяют соответствующий вектор его социализации.

Формирование духовно-нравственных ценностей студентов – процесс, направленный на целостное развитие личности, задача которого заключается в том числе в том, чтобы социально значимые требования общества, такие, например, как справедливость, долг, честь стали внутренними стимулами личности каждого обучающегося.

Именно образование, по мнению С.И. Гессена, используя свой духовно-нравственный потенциал, имеет целью приобщить «человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности», превратить «природного человека в культурного» [4, С. 33].

Процесс приобщения индивида к высшим ценностям осуществляется с помощью педагогического воздействия, направленного на самореализацию студентов в соответствии с данными ценностями.

Именно поэтому Ш.А. Амонашвили считает, что необходимо «видеть, ценить и сохранять вечные человеческие ценности в качестве стратегических ориентиров образования» [1, С. 12].

Среднее профессиональное образование должно ориентировать студента на развитие его личности и культуры, и оно располагает всеми возможностями для формирования духовно-нравственных ценностей.

Приоритеты развития современного российского образования связаны не только с социальным становлением обучающихся и их профессиональной адаптацией, но и ориентированы на трансляцию духовных, культурных и нравственных ценностей.

По мнению Гершунского Б.С «именно образовательная сфера имеет самое непосредственное отношение к формированию нравственных качеств личности, определяющих критериальную основу его поступков и поведения» [3, С. 108]

Важную роль в этом процессе играют предметы гуманитарного цикла, именно они формируют должное отношение к миру, основанное на традиционных добродетелях, приобщают учащихся к ценностям в области науки, искусства, культуры. Но и сам педагог, его гражданское и личностное поведение имеют важное значение для духовно-нравственного развития студентов.

Выводы. Задача системы образования сегодня не только формирование индивида с широким мировоззренческим кругозором, с развитым интеллектом, с высоким уровнем знаний, но и духовной личности, от интеллектуального, политического, культурного уровня которой во многом будет зависеть будущее общества.

Проблема духовно-нравственных ценностей и ее место в воспитании личности – одна из важнейших в современной педагогической науке.

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Вышэйшая школа. – 1990. – 559 с.
2. Вебер М. Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века. – М., 1998. – 608 с.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа. – Пресс, 1995. – 448 с.
5. Гончаров В.Н., Попова Н.А. Духовно-нравственные ценности в системе общественных отношений // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-7. – С. 1566-1569
6. Григорович Л.А. Педагогика и психология. – М., 2021.
7. Гусейнов, А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Гардарики, 2014. – 472 с.
8. Каган М.С. О духовном: Опыт категориального анализа // Вопросы философии. – 1985. – № 9.
9. Куприна Н.Г., Масленникова С.Ф. Современные подходы к содержательной разработке понятий «нравственность» и «мораль» // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4.
10. Лапин Н.И. Модернизация базовых ценностей россиян // Социологические исследования. – 1996. – №5. – С. 5
11. Набиулина, Н.Г. Формирование духовно-нравственных ценностных ориентаций студентов учебного заведения среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. – Уфа, 2006. – 181 с.
12. Овчарова Р.В., Гизатуллина Э.Р. Развитие нравственной сферы личности подростка: Монография. – Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2011.
13. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка, 2 – издание: 1995
14. Парсонс Т. Американская социология // Перспективы, проблемы, методы / Под ред. Г.В. Осипова. – М.: Прогресс, 1972. – 392 с.
15. Садыкова С.А. Духовно-нравственное становление личности студента в процессе внеучебной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Оренбург, 2012. – 26 с.
16. Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности: Учебное пособие. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999.
17. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия // Собр. соч. в 2 т. – М., 1988. – Т. 1.
18. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры. – Ленинград: Типография ЛОЛГУ, 1960. – 155 с.
19. Указ Президента РФ от 02.07.2021 N 400 "О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации"
20. Холостова Т.В. Проблема духовности человека // Методологические проблемы изучения человека в марксистской философии. – Л., 1979.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Антохина Валентина Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Валентина Николаевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

СОЗДАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности комплексного электронного учебного пособия как программного средства многоцелевого назначения в создании информационно-образовательной среды методической подготовки будущих учителей начальных классов. Анализируются назначение, структура, содержание, программное обеспечение данного пособия, его потенциал в придании целостного характера процессу методической подготовки будущих учителей к достижению современных образовательных результатов в начальной школе.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, электронное учебное пособие, программное средство, программное обеспечение, универсальные учебные действия, тренажер, самоконтроль, контроль.

Annotation. The opportunities of a comprehensive electronic manual as a multi-purpose software tool in creating an informative educational environment of methodological training of future primary school teachers are considered in the article. The purpose, structure, content, software of the manual, its capacity in integrity of methodological training of future teachers for achieving modern educational results in primary school are analyzed.

Keywords: informative educational environment, e-learning tool, software tool, software, universal learning activities, simulator, self-control, control.

Введение. Современные поиски в области модернизации процессуальных аспектов вузовского обучения не могут обойти вниманием новую реальность, возникшую в результате компьютеризации учебных заведений, развития новых информационных технологий. Безусловно, эти особенности социальной жизни воздействуют на процесс обучения и должны учитываться при организации методической подготовки будущих учителей начальных классов. В этой связи актуализируется потребность в создании информационно-образовательной среды, организующей и направляющей самостоятельную учебно-профессиональную деятельность студентов.

Особое место в дидактическом обеспечении управления качеством методической подготовки будущих учителей и в ее оценке занимает разработанное нами электронное пособие «Методика преподавания русского языка и литературного чтения в начальных классах». Названное электронное пособие адресовано студентам бакалавриата очной и заочной форм обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Педагогика и методика начального образования» и предназначено для оказания им помощи в подготовке к реализации требований ФГОС НОО в реальном учебном процессе. В соответствии с требованиями ФГОС НОО нового поколения младшие школьники в ходе изучения предметного содержания осваивают универсальные учебные действия (УУД), обеспечивающие умение учиться [2; 3].

В этой связи не требует развернутого доказательства мысль о том, что при построении профессионально-методической подготовки будущих учителей начальных классов особое значение должно придаваться вопросам формирования у студентов профессиональных действий, необходимых для развития у обучающихся ключевой учебно-познавательной компетенции - умения учиться. Так, Биба А.Г. отмечает: «Безусловно, педагоги осведомлены о требованиях современного ФГОС НОО, касающихся формирования метапредметных умений, но значительная их часть традиционно ориентируется на предметное обучение детей и не владеет компетенциями в организации систематического развития универсальных учебных умений» [1, С. 92]. Названное электронное пособие является важной составной частью инновационной модели управления самостоятельной работой студентов.

Изложение основного материала статьи. Прокомментируем назначение, структуру, существенные характеристики пособия с позиций проблематики нашего исследования.

Данное пособие представляет собой образовательное программное средство многоцелевого назначения.

Пособие состоит из 3 разделов, которые базируются на разработанных компьютерных учебных программах. Особо подчеркнем, что в пособиях представлены оригинальные, самостоятельные компьютерные программы (разработчик программ – Нерославский А.И.), а не используется готовая инструментальная схема – «оболочка». Представленные компьютерные учебные программы дают возможности для осуществления нескольких функций:

1. Функция отработки базовых знаний и умений по курсу в сочетании с самоконтролем.
2. Функция осуществления самоконтроля.
3. Функция контроля качества подготовки студентов.

В соответствии с функциями определяются назначение и содержание 3 разделов пособия.

Первый раздел содержит программу-тренажер – программное средство ИТ, предназначенное для отработки базовых умений и навыков по курсу. Данная программа является эффективным дидактическим средством оптимизации исполнительского этапа (этапа выполнения осваиваемых операций и действий) в разработанной нами технологии управления самостоятельной работой студентов. Тренинговые задания позволяют экономно, с минимальными затратами времени отработать те вопросы и освоить те профессиональные умения, которые, как показывают наши многолетние наблюдения, вызывают у студентов (да и у учителей-практиков) наибольшие затруднения. Эффективность тренинговой формы обучения для обеспечения качества профессиональной подготовки студентов во многом обусловлена содержанием и логикой выстраивания заданий в тренажере, задающей смену ролей студента: от выполнения лингвометодических действий в роли ученика (уровень освоения предметного содержания школьного курса русского языка) до оперирования лингвометодическими знаниями в процессе реализации профессионально-методических действий (по обнаружению ошибок школьников, студентов, учителей; по выявлению их причин; определению путей их предупреждению и др.) в роли учителя. Тренинговые задания прямо соотносены с программным содержанием, обрабатываемым на аудиторных занятиях и вынесенным на самостоятельное изучение. Это позволяет использовать их для работы как на практических и лабораторных занятиях в аудитории, так и в самостоятельной работе. Тренинг дан в сочетании с самоконтролем.

Второй раздел электронного пособия представляет собой образовательное программное средство самоконтроля, включающее тесты для самопроверки и самооценки студентами обрабатываемых знаний, умений и навыков. Предложены семестровые и итоговые тесты для самоконтроля.

Третий раздел пособия по замыслу является образовательным программным средством для контроля качества подготовки студентов. Разработанная в пособии компьютерная программа дает возможность преподавателю быстро, с минимальными затратами времени осуществить системную проверку качества знаний и умений студентов.

Существенной чертой рассматриваемого электронного пособия является организация систематического, планомерного самоконтроля и контроля качества профессиональной подготовки студентов на всех этапах обучения: при изучении отдельных тем и разделов – текущий; в конце семестра – семестровый; в конце учебного года – рубежный; за весь курс обучения-итоговый.

Цели подобной системы самоконтроля и контроля:

- помочь студентам осознать свое продвижение вперед в освоении предметного материала;
- создать ситуацию успеха;
- создать условия для своевременного устранения недостатков в собственной подготовке самими студентами;
- преодолеть фрагментарность, эпизодичность, точечность (и в известной мере случайность и необъективность) экзаменационной и зачетной форм проверки.

Наша система контрольных-измерительных материалов не устраняет традиционные экзамены и зачеты, а естественно их дополняет и оптимизирует.

Прокомментируем представленное в электронном пособии программное обеспечение тренинговых занятий с последующим самоконтролем, тестов для самоконтроля, тестов для контроля качества подготовки студентов.

Представленное в пособии программное обеспечение предназначено:

- для самостоятельных тренинговых занятий студентов в сочетании с самопроверкой качества их выполнения;
- для системного самоконтроля студентами качества приобретаемых в учебном процессе профессиональных знаний, умений;
- для проведения преподавателем контроля качества профессиональной подготовки студентов.

Описание программного обеспечения тренинговых занятий, тестов для самоконтроля, тестов для контроля качества подготовки.

Программное обеспечение проведения тестов предназначено для самостоятельных занятий студентами, а также для проведения контрольных занятий.

Основные характеристики приложения:

- проведение самостоятельного тестирования и контрольных тестов. В состав программного обеспечения проведения тестов входят два приложения: клиент, в котором студенты выполняют тесты, и сервер, в котором преподаватель устанавливает тест для группы студентов и наблюдает за ходом и результатами выполнения;
- защищенность. При выполнении контрольных тестов студент не имеет доступа к ним напрямую, задания присылает сервер по сети. Оценка ответов студента также происходит на сервере, возможность получения правильных ответов или обмана сервера исключена;
- простота и наглядность. Интерфейс приложения интуитивно понятен и нагляден;
- кроссплатформенность. Обсуждаемое приложение способно работать во всех современных операционных системах (MS Windows, Linux, Mac OS X).

Руководство пользователя программного обеспечения проведения тестов.

Приложение «Клиент».

Данное приложение предназначено для студентов. С его помощью возможно осуществление самостоятельных занятий, а также выполнение контрольных тестов.

В окне отображаются следующие элементы:

1. Главное меню (сверху).
2. Список вопросов (слева).
3. Варианты ответов (справа сверху).
4. Оценка результатов (справа в центре).
5. Управляющие кнопки (справа снизу).

Настройки приложения хранятся в файле settings.ini. В данном файле указывается адрес компьютера, на котором запущена серверная часть программного обеспечения проведения тестов.

При запуске приложения появляется окно выбора режима. В нем предлагается выбор между режимом самостоятельных занятий («Самоконтроль») и режимом контрольных тестов («Контроль»). Если при запуске приложения не удалось установить соединение с серверной частью приложения, режим «Контроль» будет недоступен, и на экран будет выведено сообщение о причине невозможности установки соединения.

Режим работы можно менять во время работы приложения в главном меню.

1) Режим «Самоконтроль».

После выбора данного режима на экран будет выведен диалог выбора теста. После выбора теста откроется окно выполнения теста. После выбора вариантов ответа на вопрос, необходимо нажать на кнопку «Ответить».

Система произведет оценку ответа и выведет результат. В случае ошибки будут выведены правильные варианты ответа.

В списке вопросов цвет иконки поменяется на зеленый при правильном ответе, либо на красный- при неправильном.

Для перехода к другому вопросу необходимо нажать кнопку «Следующий», «Предыдущий», либо выбрать нужный вопрос в списке вопросов.

Повторно отвечать на вопросы запрещено.

После ответ на все вопросы теста будет выведено окно, содержащее статистические данные по результатам выполнения (число ошибок и число правильных ответов).

2) Режим «Контроль».

После выбора данного режима на экран будет выведен диалог ввода имени и фамилии студента. Данная информация отправляется на сервер.

После этого возможно 2 варианта:

1. На сервере есть активные тесты – сервер присылает тест, и студент начинает его выполнять.
2. На сервере нет активных тестов – выводится соответствующее сообщение. В данном случае можно перейти в режим самостоятельных занятий, пока на сервере не появятся активные тесты.

Выполнение теста в режиме контроля аналогично выполнению теста в режиме самоконтроля.

Руководство пользователя программного обеспечения проведения тестов.

Приложение «Сервер».

Данное приложение предназначено для преподавателей. С его помощью возможна установка контрольных тестов для выполнения студентами, сохранение и загрузка результатов контрольного тестирования.

В данном окне отображаются следующие элементы:

- 1) главное меню (сверху);
- 2) список студентов, выполняющих тест (слева);
- 3) результаты тестирования, отчет (справа сверху);
- 4) журнал событий (справа снизу).

После запуска данного приложения необходимо выбрать тест для выполнения студентами в главном меню.

Выбранный тест автоматически отсылается всем подключенным студентам, а также будет предлагаться для выполнения всем вновь подключающимся к тестированию.

При подключении к серверу студента его фамилия и имя появятся в окне списка студентов.

В окне результатов тестирования выводятся следующие элементы:

- список студентов, содержащий статистику выполнения тестов каждым студентом (число ошибок, число правильных ответов, процент ошибок, номера вопросов, в которых студент совершил ошибки);
- информацию о тесте (путь к конфигурационному файлу данного теста);
- дату и время начала выполнения данного теста. Результаты тестирования обновляются автоматически.

После окончания тестирования результаты можно сохранить, выбрав пункт «Сохранить результаты» в главном меню.

Сохраненные результаты тестирования можно загрузить, выбрав пункт «Загрузить результаты» в главном меню.

Попутно заметим, что информационно-образовательная среда методической подготовки студентов к реализации требований ФГОС НОО представлена, помимо рассмотренного электронного пособия, вербальными учебными пособиями, методическими указаниями к самостоятельной работе, рабочей программой по дисциплине, организующими и направляющими самостоятельную работу студентов при автономном изучении вопросов, вынесенных на самостоятельное изучение.

Выводы. Обобщая изложенное, подчеркнем следующие положения:

1. Эффективное формирование готовности будущих учителей к реализации требований ФГОС НОО происходит в информационно-образовательной среде, инициирующей активную учебно-профессиональную деятельность. Значимой составляющей информационно-образовательной среды методической подготовки студентов является комплексное электронное учебное пособие, включающее студентов в осознанную самостоятельную работу по тренингу, самоконтролю и контролю результатов подготовки на основе принципов деятельностной организации учебного процесса.

2. Использование возможностей каждого из разделов электронного пособия позволит придать целостный характер процессу подготовки учителя. При выполнении тренинговых заданий студенты овладевают опытом использования приобретенных знаний для решения стандартных и творческих профессиональных задач, связанных с развитием у младших школьников универсальных учебных действий при обучении лингвистическому содержанию.

3. При работе с частями «Самоконтроль» и «Контроль» реализуется обучение студентов умениям контролировать отслеживать и оценивать результаты своей деятельности, организуется систематический, планомерный контроль качества профессиональной подготовки студентов на всех этапах обучения.

Литература:

1. Биба, А.Г. Содержание профессиональной подготовки будущих педагогов к реализации системно-деятельностного подхода в начальном образовании [Текст] / А.Г. Биба // Вестник Калужского университета. – 2018, №4. – С. 93-95.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 105 с.

Педагогика

УДК 37

кандидат филологических наук, доцент кафедры

чеченской филологии Ахмадова Зайнап Мухадиновна

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры

информационных технологий, экономики и дизайна Зияудинова Оксана Магомедовна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры

спортивных дисциплин Мархиева Мадина Висангереевна

ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ

Аннотация. В статье выявлены особенности деятельности педагога высшей школы в условиях дистанционной работы. В данной работе особое внимание уделено профессиональному потенциалу преподавателей, работающих в высшей школе, так как именно от профессионализма педагога во многом зависит подготовка молодых специалистов. Сделан вывод о том, что профессиональный потенциал педагога высшей школы должен включать как традиционные компетенции педагога, так и его личностные свойства. А в настоящее время, характеризующееся значительными изменениями и высокой степенью неопределенности, на первый план выходят психологическая устойчивость, регуляторная гибкость, осознаваемая система саморегуляции.

Ключевые слова: педагог высшей школы, дистанционное обучение, педагог, профессионально-педагогическая компетентность.

Annotation. The article reveals the features of the activity of a higher school teacher in the conditions of distance work. In this work, special attention is paid to the professional potential of teachers working in higher education, since the training of young specialists largely depends on the professionalism of the teacher. It is concluded that the professional potential of a teacher in higher education should include both the traditional competencies of the teacher and his personal properties. And at the present time,

characterized by significant changes and a high degree of uncertainty, psychological stability, regulatory flexibility, and a conscious system of self-regulation come to the fore.

Keywords: higher education teacher, distance learning, teacher, professional and pedagogical competence.

Введение. В настоящее время важное значение приобретают не только те изменения, которые происходят в системе высшего образования, но и те явления, которые вызваны к жизни этими многоплановыми преобразованиями. Идет слом стереотипов в педагогической деятельности, а также в образе жизни педагогов, в их сознании. Любые нововведения, даже если они направлены на улучшение ситуации и носят позитивный характер, тем не менее, создают стрессовую ситуацию, ощущение неопределенности в реформируемом педагогическом процессе.

В современных условиях зачастую бывает достаточно сложно сохранить свой профессиональный потенциал на высоком уровне. Требуется определенная перестройка в подходах к преподаванию, приобретение новых профессиональных навыков. Помочь справиться с современными вызовами в образовании, успешно адаптироваться к меняющимся условиям, могут развитые навыки саморегуляции [1]. Многие педагоги в условиях дистанционной работы испытывают повышенные психоэмоциональные нагрузки. Представляется необходимым исследовать способы саморегуляции, которыми пользуются педагоги для оптимизации своей работы, в целях сохранения не только профессионального потенциала, но и своего здоровья, определить, насколько они разнообразны и эффективны.

Изложение основного материала статьи. Современный этап развития системы высшего образования характеризуется глубокими и многоплановыми преобразованиями. В педагогической практике они сопровождаются ломкой стереотипов в деятельности, сознании и образе жизни педагогов. Изменения в профессиональной деятельности оказывают влияние на процесс обучения студентов, создают стрессовую ситуацию, ощущение неопределенности в реформируемом педагогическом процессе.

У каждого педагога существует свой профессиональный потенциал, сложившийся за определенное время; это главная характеристика педагога, позволяющая судить о его профессионализме. Во многом именно от профессионального потенциала педагога зависит качество подготовки молодых специалистов.

Однако, столь кардинальные изменения в процессе преподавания, среди которых особо хотелось бы отметить введение дистанционного формата работы, приводят к тому, что у ряда педагогов возникает феномен психоэмоционального выгорания или отдельные негативные состояния, стрессовые реакции.

Это проявляется в том, что происходит снижение обычного уровня активности, человек чувствует себя разбитым, уставшим, при этом могут возникнуть проблемы со сном. Также можно отметить, что повышается нервозность, человек становится более раздражительным, резко реагирует на нестандартные ситуации, не может сосредоточиться. Все это существенно снижает эффективность педагогической деятельности, разрушительно действует на профессиональный потенциал педагога высшей школы.

Целый ряд отечественных исследователей отмечает, что именно в продуктивной профессиональной деятельности раскрывается такое понятие, как «профессионализм». Данное утверждение мы можем найти в работах таких авторов, как В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Е.М. Иванова, Е.А. Климов, В.Т. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, К.К. Платонов, Н.С. Пряжников, А.А. Реан, Г.В. Суходольский, В.Д. Шадриков и другие.

По мнению Н.В. Кузьминой, для обеспечения успешной педагогической деятельности, а, следовательно, формирования и развития профессионального потенциала, наиболее важна мотивация. Залогом успешной деятельности педагога С.В. Пазухина видит развитое профессиональное сознание, тогда как К.К. Платонов делает акцент на педагогических способностях, а Н.Ю. Певзнер – на психологической культуре педагога. И.Н. Семенов считает, что высокий уровень профессионализма достигается, в первую очередь, благодаря рефлексивной культуре. А.К. Маркова и Л.М. Митина на первый план выводят педагогическую направленность. Представляется интересной концепция управления развитием профессионального опыта Ф.С. Исмагиловой. А такие педагоги-ученые, как М.Н. Певзнер и П.А. Петряков говорят об успешности деятельности педагога в русле метатеории многообразия, включающей в себя педагогику многообразия и менеджмент многообразия [5].

Движущей силой современности являются профессиональные навыки в виде различных технологий. Резко возрос уровень трансформации социально-экономического характера, стремительно распространяются новые технологии, в первую очередь компьютерные.

Необходимо непрерывно пополнять свои знания в течение всей жизни. Достижение высокого уровня профессионализма – главная стратегическая задача педагога высшей школы.

Деятельность педагога высшей школы направлена на решение большого количества задач и достаточно сложно организована. Очевидно, что ведущая деятельность – это педагогическая (как учебная, так и методическая), но, помимо нее, преподаватель ведет также организационно-управленческую, научно-исследовательскую, воспитательную деятельность [3].

Кроме того, «фактором профессионализма педагогических кадров выступает общая культура преподавателя, а психологическая культура является ее ядром. Психологическая культура современного педагога рассматривается в качестве специфической модели, включающей в себя профессиональное социальное общение, взаимодействие, высокий уровень профессиональной и нравственной мотивации. Все это обеспечивает успешность личности, как в профессии, так и в рамках жизненной стратегии в целом» [4].

Можно выделить некоторые особенности, характерные для педагога высшей школы. Так, нами отмечается высокая автономность профессии, что требует напряженного умственного труда. Следует также помнить о повышенной степени профессиональной ответственности педагога.

Помимо этого, необходимо осознавать потребность в непрерывном саморазвитии, так как преподаватель, как правило, занимается не только педагогической деятельностью (хотя и для нее требуется постоянное самосовершенствование, освоение новых знаний), но и научной. А в последние годы к функциям педагога и исследователя добавилась функция менеджера.

И еще одна особенность деятельности в сфере образования – это зависимость ее эффективности не только от того, кто обучает, но и от того, кого обучают [6, С. 4].

Таким образом, на современном этапе педагог является ученым, обучающим, воспитателем и менеджером одновременно. Это подразумевает наличие высокой квалификации и в своей предметной области, и в других областях знаний.

Обратим внимание на особенности педагогической работы с молодежью в настоящее время. Возрастная психология и смежные дисциплины достаточно подробно описывают особенности юношеского возраста. Однако, личность студента в современных условиях во многом отличается от того образа, который складывается под влиянием учебной литературы.

Очевидно, что интернет оказывает воздействие на формирование и развитие коммуникативной компетентности. Еще до школы ребенок начинает постепенно погружаться в информационную среду. К окончанию школьного обучения в подавляющем большинстве молодые люди не могут представить свою жизнь без социальных сетей.

Это имеет смысл, когда у человека присутствуют ограниченные возможности здоровья. Тогда интернет-общение становится средством социализации личности, позволяет взаимодействовать с социумом. Интернет важен и для поддержания удаленных контактов. Если же формируется интернет-зависимость, то остальные виды деятельности постепенно вытесняются, нарушаются реальные связи, ухудшается их качество. Специалистами отмечается проявление различных личностных деформаций, что, в конечном счете, может привести к дезадаптации личности [1].

Также надо отметить, что интернет не всегда способствует активизации познавательной деятельности студентов высшей школы. Во многих случаях он выступает в качестве шпаргалки, позволяет использовать информацию, найденную простейшим способом по ключевым словам. Это хорошо известно научным руководителям студенческих работ. Целью выступает не создание нового, актуального продукта, а прохождение системы «антиплагиат» и получение оценки.

Требования, предъявляемые к студентам в учебной деятельности, не всегда выполнимы, так как в среднем уровень познавательных возможностей снижен. Зачастую обучающимся сложно формулировать свои мысли, воспринимать информацию, использовать понятийный аппарат.

Сложности, возникающие в процессе общения, необходимо учитывать в педагогической деятельности. Требуется большее количество часов для отработки коммуникативных навыков. Для этого не обязательно кардинально менять учебные планы. Преподавателю достаточно в рамках своей учебной дисциплины использовать различные интерактивные формы обучения. Это и работа в малых группах, и обсуждение кейсов, и деловые игры, круглые столы, дискуссии, - любые варианты на усмотрение педагога.

К подготовке и проведению таких занятий привлекаются как малоактивные, так и заинтересованные студенты. В некоторых случаях целесообразно создавать смешанные группы с участниками, обладающими разным уровнем знаний и способностей, в других предпочтительнее использовать индивидуальный подход в обучении. Однако, использование подобных форм работы в настоящее время затруднено, о чем будет сказано далее.

На современном этапе обращает на себя внимание отсутствие безусловного принятия педагога в качестве источника правильной, истинной информации. Ранее также встречались студенты, которые не соглашались, например, с предложенной трактовкой каких-либо событий, но их было намного меньше.

Сейчас же информация, которую предоставляет преподаватель, может быть сразу же проверена любым студентом в сети интернет. В случае разночтений от педагога требуется способность найти сильные аргументы в защиту своей позиции, так как директивный стиль подачи материала зачастую вызывает его отторжение у обучающихся. В результате педагог должен уметь с достоинством выходить из сложных ситуаций, иметь широкий кругозор, в совершенстве владеть ораторским искусством, особенно искусством аргументации [2].

Для умелого преподавателя подобные ситуации являются вызовом, они позволяют оживить учебный процесс, делают его более эффективным, заставляют думать. Студент уже не является пассивным объектом педагогического воздействия, в него не «вкладывают» знания. Он - полноценный субъект, а «деятельность субъекта формируется и развивается в человеческих отношениях» [5, С. 54-58], при этом обучение трансформируется в увлекательное совместное познание, сотворчество. Если при этом педагог критично относится не только к студентам, но и к себе, является профессионалом в своей области, не может признать свои ошибки, - это вызывает чувство уважения и принятия.

Особое внимание следует обратить на изменившийся формат работы преподавателей в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19). 14 марта 2020 года на сайте Министерства науки и высшего образования Российской Федерации был размещен приказ о новых правилах организации образовательной деятельности в российских вузах. Согласно данному приказу, с 16 марта 2020 года руководителям университетов было предписано перевести в дистанционный формат весь образовательный процесс. То есть лекционные и семинарские занятия, практика, сессия, защита курсовых и выпускных квалификационных работ, Государственная итоговая аттестация со второй половины второго семестра 2019-2020 учебного года проводились дистанционно.

Ранее высшая школа использовала дистанционные образовательные технологии, но, как правило, объем предлагаемых в дистанционном формате открытых научно-популярных онлайн-лекций, каких-либо дистанционных курсов, носящих чаще всего профориентационный характер, был невелик. Исключение составляли некоторые негосударственные образовательные учреждения, которые предлагали дистанционно получить высшее профессиональное образование, однако подавляющее большинство абитуриентов не рассматривали данную форму обучения в связи с недостаточным качеством образования [7].

После 16 марта 2020 года дистанционное образование становится способом защиты студентов и преподавателей в условиях пандемии и высшие учебные заведения были вынуждены перейти на удаленную работу.

Ведущие российские вузы в короткие сроки организовали массовое дистанционное обучение. Согласно учебным планам, проводились онлайн-трансляции лекций и дистанционные семинарские занятия. В работе также использовались электронные учебники.

Высшим учебным заведениям приходилось быстро находить новые решения для продолжения образовательного процесса в кардинально изменившихся условиях, но глобальных технических проблем не возникало: перейти полностью на удаленный формат в кратчайшие сроки позволили и технические средства, и скорость интернета в большинстве регионов страны [7].

В процессе перехода на дистанционное обучение проявились проблемы скорее не технического плана, а педагогического. Необходимо было практически индивидуально решать вопросы методической разработки занятий и модернизации программ в зависимости от характера дисциплины. Студентов, обучающихся по гуманитарным программам (юристов, историков, экономистов, филологов и пр.), а также дизайнеров, программистов было менее сложно перевести на дистанционное обучение. Проблемы возникли с переводом в дистанционный формат технических и естественно-научных программ. Для качественной подготовки молодых специалистов данных направлений нужна материально-техническая база для практики и лабораторных работ. Невозможно представить, например, инженера, биолога, археолога или хирурга, обучающегося только в дистанционном формате.

За прошедшие полтора года многое сделано. Созданы виртуальные лаборатории, которые представляют собой компьютерные программы-симуляторы, позволяющие проводить эксперименты и лабораторные работы, максимально приближенно к реальным условиям. Но все-таки виртуальная лаборатория - это всего лишь компьютерная модель, она не сможет в полной мере заменить собой реальную. По ряду дисциплин нельзя приобрести профессиональные навыки дистанционно. В виртуальную форму проще переводить теорию, а не практику. Вызывает опасение тот факт, что студенты инженерных и естественно-научных программ могут отстать от учебного плана по некоторым предметам, требующих очного присутствия на семинарских и лабораторно-практических занятиях.

Обратим внимание на следующие особенности дистанционной работы. Студенты, находясь на занятиях удаленно, могут демонстрировать недостаточную мотивацию к обучению, особенно если есть возможность сослаться на технические проблемы (реальные или мнимые). При переходе на дистанционное обучение важно не только техническое сопровождение, но и тьюторская поддержка дистанционного учебного процесса. В качестве примера хочется привести дистанционную защиту выпускных квалификационных работ или сдачу государственных экзаменов. В данном случае студентов выпускных групп на протяжении всего процесса сопровождает проктор, а при появлении у студента технических или других проблем, он связывается с секретарем комиссии или специалистом по технической поддержке.

Следует отметить, что технические проблемы в процессе дистанционной работы возникают и у педагогов высшей школы. Это могут быть и неполадки в сети Интернет, и проблемы с личным оборудованием, в том числе его выход из строя. Многие педагоги при появлении подобных проблем переходили со стационарного компьютера или ноутбука на мобильный телефон и продолжали вести занятия.

В качестве следующей особенности дистанционной работы можно назвать изменившееся общение педагога со студентами. В традиционном очном формате педагог отслеживает реакции аудитории, реагирует на снижение интереса к изучаемой теме, принимая соответствующие меры. Происходит живое, личное общение преподавателя и студентов. В случае использования дистанционного формата происходит обезличивание как студента, так и преподавателя. И для того, чтобы не превратиться в «говорящую голову», педагогу требуются значительные усилия и большее количество времени для перевода в онлайн аудиторных занятий.

Также, особенно в случае проведения практических занятий, семинаров, при отсутствии непосредственного контакта с педагогом, возникает своего рода отстраненное восприятие материала. Нельзя увидеть, насколько студенты понимают то, о чем говорит преподаватель, особенно студенты младших курсов, так как у них еще небольшой опыт самостоятельной учебной деятельности, а некоторые, не разобравшись в теме, стесняются или просто не хотят задавать уточняющие вопросы, что приводит к отставанию и плохому усвоению учебного материала.

Выводы. Таким образом, отметим еще раз важность непрерывного пополнения своих знаний в течение всей жизни, а кроме того, необходимость приобрести компетентность, дающую возможность справляться с различными ситуациями, многие из которых сложно предвидеть. Поэтому профессиональный потенциал педагога высшей школы должен включать как традиционные компетенции педагога, так и его личностные свойства. А в настоящее время, характеризующееся значительными изменениями и высокой степенью неопределенности, на первый план выходят психологическая устойчивость, регуляторная гибкость, осознаваемая система саморегуляции.

Литература:

1. Айсувакова Т.П. Психологические условия развития рефлексивных умений студента – будущего учителя диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Самарский государственный педагогический университет. – Самара, 2008
2. Айсувакова Т.П., Дмитриев М.М. Теоретические основы взаимосвязи вербальных и невербальных средств общения в межличностной коммуникации // Педагогический вестник. – 2019. – № 8. – С. 12-14.
3. Агаргимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асылдерова М.М., Бушуева Е.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Дугарская Т.А., Дудаев Г.С.Х., Ерина И.А., Капина А.А., Лапшова И.А., Матюгин Н.Е., Одишвили Г.Н., Окунев С.А., Сорокопуд Ю.В., Травинова Г.Н., Явбатырова Б.Г. и др. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий. – Москва, 2021.
4. Кокоева, Р.Т., Хетагов, В.К. Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28800>
5. Остапенко, И.А. Деятельность современного педагога высшей школы в свете изменений в психологической организации студента // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 40. – С. 54-58. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56900.htm>
6. Преподаватель в XXI веке: рек. указ. / О.П. Шрейн, Е.А. Штумпф; под ред. О.И. Ткаченко. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2010. – 147 с.
7. Штыхно, Д.А., Константинова, Л.В., Гагиев, Н.Н. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // Открытое образование. – 2020. – №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/perehod-vuzov-v-distantionnyy-rezhim-v-period-pandemii-problemy-i-vozmozhnye-riski>

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, профессор Ахметов Линар Гимазетдинович

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Асхадуллина Наиля Нургаяновна

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

магистрант 3 курса, профиль подготовки «Инженерная педагогика» Колпаков Евгений Александрович

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

АНАЛИЗ НАПРАВЛЕНИЙ И ТЕНДЕНЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К ВЫБРАННОЙ ПРОФЕССИИ

Аннотация. В современную эпоху рынок труда ощущает востребованность в наличии квалифицированных специалистов. Особенно остро ощущается кадровый голод в инженерно-технических профессиях. При этом стоит отметить, что самыми востребованными инженерными вакансиями являются инженеры-конструкторы, инженеры-технологи, инженеры по робототехническим установкам, IT системам, управления искусственным интеллектом и др. Отмеченное определяет значимость профессиональной ориентации подрастающего поколения в мире современных инженерно-технических профессий и самоопределении в выборе будущей профессии в сфере IT и конструкторских разработок. Целью данной работы является теоретическое обоснование актуальности проблемы самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся общеобразовательных организаций в системе довузовской подготовки будущих инженеров. Методами исследования выступают теоретический анализ научной и учебно-методической литературы, обобщения независимых характеристик объекта исследования, анкетирование обучающихся 8-11 классов, ориентированных на выбор профессии инженера.

Ключевые слова: профессия, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, инженерное образование, профессиологическая компетентность, организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения.

Annotation. In the modern era, the labor market is in demand for the availability of qualified specialists. The staff shortage is especially acute in engineering and technical professions. It should be noted that the most in-demand engineering vacancies are design engineers, process engineers, engineers for robotic installations, IT systems, artificial intelligence management, etc. The abovementioned determines the importance of vocational guidance of the younger generation in the world of modern engineering and technical professions and self-determination in choosing a future profession in the field of IT and design developments. The purpose of this work is a theoretical substantiation of the relevance of the problem of self-determination and professional orientation of students of general educational organizations in the system of pre-university training of future engineers. The research methods are theoretical analysis of scientific and educational-methodical literature, generalization of independent characteristics of the research object, questioning of students in grades 8-11, focused on the choice of the profession of an engineer.

Keywords: profession, professional self-determination, professional orientation, engineering education, professional competence, organizational and pedagogical support of professional self-determination.

Введение. В современной теории и методике профессионального образования рассматриваются особенности профессиональной ориентации будущих инженеров, проявляющиеся в интегрированном виде как устойчивое, осознанное и позитивное отношение личности к своей профессии, понимание тенденций развития науки и техники, влияние научно-технического прогресса на окружающую среду и жизнедеятельность человека и общества, коммуникативную готовность к работе в профессиональной среде (производственной, научно-технической, информационной). Отмеченные особенности профессиональной ориентации будущих инженеров определяют необходимость разработки комплекса социально-экономических и психолого-педагогических мероприятий, направленных на содействие личности в формировании профессионально-ориентированных интересов и возможности реализации себя в профессии.

ПрофорIENTATIONная работа с будущими инженерами предполагает не только их серьезную подготовку к поступлению в профессиональные организации технических профилей подготовки, т.е. обучение в профильных, большей частью физико-математических классах, но и разработку комплекса мер по организационно-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения будущих инженеров уровня основного и среднего общего образования, направленного на содействие в формировании профессионально-ориентированных интересов у будущих инженеров и возможности реализации своих возможностей в будущей профессии.

При этом профессиональное самоопределение мы рассматриваем как интегративное личностное новообразование, достижимое в результате обеспечения педагогического сопровождения обучающихся-будущих инженеров в процессе профорIENTATIONной деятельности через осмысление ими правильности выбора профессии и осознания своего предназначения в этой профессии. Соответственно профорIENTATIONция является одним из ведущих направлений в деятельности педагогов и их партнеров (психологов, специалистов в сфере инженерной практики, преподавателей образовательных организаций профессионального образования (вузов, СПО), занимающихся подготовкой студентов к профессии инженера и др.). Профессиональное самоопределение в этом отношении будет выступать конечным этапом, которому предшествовал весь комплекс организованных мероприятий по профорIENTATIONции будущих инженеров.

В связи с необходимостью реализации эффективных мер по организационно-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения будущих инженеров уровня основного и среднего общего образования (обучающихся 8-11 классов) в данном исследовании была поставлена задача выявить ведущие направления и тенденции профессиональной ориентации будущих инженеров и формирования личностного самоопределения к выбранной профессии.

Для решения поставленной задачи проведены анализ работ современных исследователей по проблемам развития инженерного образования, обобщение независимых характеристик процесса профессиональной ориентации будущих инженеров как объекта исследования, анкетирование обучающихся 8-11 классов, ориентированных на выбор профессии инженера и анкетирование данной категории обучающихся.

Целью статьи является теоретическое обоснование актуальности проблемы самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся общеобразовательных организаций в системе довузовской подготовки будущих инженеров.

Изложение основного материала статьи. Одной из ведущих тенденций профессиональной ориентации и формирования личностного самоопределения будущих инженеров к выбранной профессии в системе общего образования является создание профильных классов. Обусловлено это тем, что в новых реалиях инженерно-техническая наука и промышленность обеспечивают создание высокотехнологичных современных продуктов и материалов для инновационного развития других отраслей, что определяет социальный запрос к сфере образования в подготовке обучающихся к осознанному профессиональному выбору. Профессиональный выбор, как отмечают Е.А. Бельницкая и Е.Я. Аршанский, «оказывает положительное влияние на заинтересованность обучающихся в освоении новых знаний и навыков, поддержания их в актуальном состоянии, соответствующем динамике происходящих изменений, новых научных открытий и технологий» [5, С. 8].

Также современной тенденций профессиональной ориентации будущих инженеров в формировании личностного самоопределения к выбранной профессии является создание цифровых профорIENTATIONционных платформ и организация конкурсов профессиональных компетенций для детей и юношества в рамках государственной политики в сфере повышения качества образования, участие в которых может стать профессиональным стартом для подростков и повысить престиж профессионального образования [2].

Кроме рассмотренных выше тенденций есть еще одна тенденция профессиональной ориентации будущих инженеров в формировании личностного самоопределения к выбранной профессии, обусловленная экономической и социальной неопределенностью в мире и определяющая потребность в новом типе работника постиндустриальной эпохи, обладающего достаточно высокой степенью свободы выбора, пересмотра роли школы как ведущей среды профессионального самоопределения и расширение этой среды с возможностью вхождения в цифровое пространство [5, С. 51-52].

Указанные тенденции профессиональной ориентации будущих инженеров в формировании личностного самоопределения к выбранной профессии определяют ведущие направления профорIENTATIONционной деятельности педагога:

- профессиональное информирование обучающихся с инженерными профессиями, в т.ч. новыми, отмеченными в Атласе новых профессий; возможностями будущих инженеров определить перспективы их профессионального развития и роста;
- профессиональные пробы как вид помощи обучающимся в выборе профессии инженера (профорIENTATIONционные игры, конкурсы профмастерства, организация мастер-классов работниками предприятий-партнеров и др.);
- профессиональное консультирование будущих инженеров в рамках установления межсетевой интеграции на основе определения ресурсных возможностей школы («образовательные кластеры») и организации сетевого взаимодействия

«школа-вуз-предприятие» («образование-наука-практика») как вид компетентной профориентационной работы с обучающимися в оценке ими собственных физических, психологических, интеллектуальных возможностей в выборе профессии инженера;

– профессиональный отбор, представляющий собой комплекс мероприятий, направленных на определение пригодности человека к обучению этой профессии и возможности дальнейшей профессиональной деятельности в ней (к числу таких мероприятий можно отнести участие школьников в олимпиадах в предметной области «Технология», конкурсах профмастерства на развитие профессиональных навыков, в нашем случае навыков, необходимых для применения в инженерном деле, и т.д.);

– профессиональный подбор, предусматривающий выявление лиц, по своим индивидуальным особенностям соответствующих той или иной профессии (применение психолого-педагогических методик профессиональной ориентации (анкетирование, тестирование, проектирование и др.);

– взаимодействие с родителями также является одним из важных направлений профориентационной деятельности педагога, которое включает в себя такие формы взаимодействия как разъяснительную работу с родителями (законными представителями) детей по вопросам предпрофильной подготовки и выбора профиля обучения, организацию встреч с родителями-представителями разных профессий в рамках организации просветительских классных часов и т.п.

Изучение направлений и намеченных тенденций позволяют определить подходы к сопровождению профессиональной ориентации и формированию личностного самоопределения будущих инженеров к выбранной профессии.

Во-первых, одним из ведущих подходов в методологии исследования рассматриваемой проблемы является компетентностный подход, позволяющий раскрыть процесс профессионального самоопределения обучающихся 8-11 классов общеобразовательных школ в выборе будущей профессии инженера на этапе их адаптации к учебно-профессиональной деятельности как возможности развития soft (мягких) и hard (жестких) навыков (профильное обучение, сетевое взаимодействие «школа-вуз-предприятие»).

Компетентностный подход в образовании Э.Ф. Зеер рассматривает как «приоритетную ориентацию на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности» [4, С. 29]. Выделенные ученым цели-векторы образования как раз-таки определяют необходимость применения таких форм взаимодействия с будущими инженерами, которые будут ориентированы на развитие их soft и hard навыков. Также стоит обратить внимание на позицию А.А. Вербицкого и О.Г. Ларионовой о компетентностном подходе в образовании, которые придерживаются мнения, что «в процессе обучения человек должен приобрести вполне конкретные практико-ориентированные знания и развить определенные социально и профессионально важные качества» [3, С. 7], что поможет ему в дальнейшем не потеряться в этом сложном, неустойчивом и постоянно меняющемся мире, в том числе в современном мире профессий.

Во-вторых, не менее значимым в профессиональной ориентации и формировании личностного самоопределения будущих инженеров к выбранной профессии является деятельностный подход в рамках которого педагог сопровождает будущих инженеров в процессе их профессионального самоопределения с использованием активных и интерактивных методов в организации педагогического взаимодействия (метод проектов, игровые методы, решение кейсов и др.). Фундаментальные основы деятельностного подхода в психолого-педагогической науке представлены в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева и др., в которых ученые рассматривали личность как субъект деятельности. Современный исследователь А.Г. Асмолов также акцентирует внимание на приоритете деятельности в образовании человека и отмечает, что «ключ к пониманию природы личности – не в самом индивиде, а в той системе целенаправленной деятельности, в которую он включается и внутри которой осуществляется его развитие и функционирование, его жизнь» [1]. Именно в деятельности ученик становится активным субъектом в познании мира и определении своих возможностей в этом мире.

В-третьих, проведенный выше анализ тенденций и направлений профессиональной ориентации будущих инженеров в формировании личностного самоопределения к выбранной профессии показал, что не менее значимым в этом процессе является обоснованный научной школой Л.М. Митиной системный личностно-развивающий подход, в рамках которого и была разработана концепция профессионального развития личности [6, С. 7]. На основе системного личностно-развивающего подхода процесс профессионального развития личности рассматривается как «процесс конструирования человеком своей субъектности, своего образа мира, своей Я-концепции, себя в профессии» [6, С. 8].

Для выявления уровня мотивационно-рефлексивной, когнитивной и личностно-деятельностной готовности обучающихся 8-11 классов, ориентированных на выбор будущей профессии инженера, на констатирующем этапе исследования с ними было проведено анкетирование. В анкетировании приняли участие 53 школьника – участники культурно-образовательных мероприятий, организованных в Доме научной коллаборации им. К.А. Валиева Елабужского института Казанского федерального университета за период с 2020 по 2021 годы, т.е. это был контингент обучающихся с которыми уже велась профориентационная работа в образовательных организациях с ориентацией на инженерные профессии. По итогам анкетирования получены следующие данные. По когнитивному компоненту на вопрос анкеты о том, насколько полезным, на взгляд респондента, является обучение в профильном классе естественно-научного направления, 86% обучающихся ответили положительно, 12% – еще недостаточно осознали это, 2% – не увидели различий в обучении в обычных классах от профильных. При этом 79% учеников отметили, что обучение в таких классах позволило им серьезно взглянуть на науку и осознать ее важность в будущей профессии инженера. На вопрос «Насколько сложно им даются научные знания для того, чтобы получить в дальнейшем профессию инженера?» 58% ответили, что не сталкиваются с какими-либо сложностями в этом плане, 29% – не совсем сложно, но для этого еще приходится дополнительно поработать с репетиторами (наставниками), чтобы разбираться в особенностях этих наук, 7% – сложно, но стараюсь изучить, потому что цель – получить профессию инженера, 6% респондентов указали, что сложно, но они обучаются в таких профильных классах в большей степени по желанию своих родителей. Кроме того, в анкету был включен вопрос о том, чего недостаточно при обучении в профильных классах, на что были получены такие результаты: 69% подчеркнули, что им не хватает надежных наставников (консультации специалистов-практиков и ученых, которые могли бы снять их сомнения в выборе профессии и поддержать в этом). По полученным данным можно также определить, что значительная часть обучающихся мотивирована к выбору профессии инженера. Рефлексивная же часть анкеты отражалась в вопросе «Насколько вы можете оценить правильность своего выбора в профессии инженера?», на что 62% респондентов указали на правильность своего выбора без всякого сомнения, 29% – склонялись к тому, что выбор более правильный, нежели неправильный, 6% – указали на то, что выбор пока правильный, но есть вероятность его пересмотра, и 3% – не уверены в правильности выбора. Личностно-деятельностный компонент готовности обучающихся 8-11 классов к выбору профессии инженера мы измеряли на основе следующих вопросов: 1) как часто вы принимаете участие в мастер-классах специалистов инженерного дела в школе («часто» – 2%, «иногда» – 41%, «не принимаю, потому что в школе не организуются такие встречи» – 57%). На вопрос «нужны ли такие мероприятия для обучающихся?» 96% детей ответили «однозначно нужны для

получения представления о профессии», 3% – «скорее всего нужны, но можно и потом узнать, когда уже будешь в профессии», 1% – «а зачем мне знать, если я имею представление об этой профессии». Анкетирование показало, что в образовательных организациях общего образования организационно-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения будущих инженеров (обучающихся 8-11 классов) учитывает в большей степени только когнитивный (знаниевый) компонент, в недостаточной степени рефлексивно-мотивационный, и менее выраженным в профориентационной работе в школах выступает личностно-деятельностный компонент.

Выводы. Таким образом, результаты анкетирования показали, что методика организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущих инженеров уровня основного и среднего общего образования (обучающихся 8-11 классов) недостаточно проработана как на теоретическом, так и на практическом уровнях. В связи с этим возникает потребность в разработке модели данного процесса. Руководствуясь обозначенными в исследовании методологическими подходами к профессиональной ориентации будущих инженеров в формировании личностного самоопределения к выбранной профессии (компетентностным, деятельностным, системным личностно-развивающим подходами) можно выстроить модель организационно-педагогического сопровождения в самоопределении и профессиональной ориентации будущих инженеров в системе довузовской подготовки на уровне основного и среднего общего образования.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – №4. – С. 18-22.
2. В России стартует обновленный проект «Билет в будущее» [Электронный ресурс] / Сайт Министерства образования и науки Республики Татарстан. – URL: <https://mon.tatarstan.ru/index.htm/news/2009817.htm> (дата обращения: 07.11.2021).
3. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
4. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход в образовании / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2005. – №3. – С. 27-35.
5. Профессиональное самоопределение – дорога в постиндустриальный мир: Монография / Авторы-составители: В.М. Жураковский, В.Г. Мартынов, А.А. Туманов – М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, 2021. – 162 с.
6. Сборник статей «Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход» / Под общ. ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 559 с.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, профессор, проректор по непрерывному образованию, директор НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования Ахметова Дания Загриевна

Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязева (г. Казань);

старший преподаватель кафедры философии и

социально-политических дисциплин Фазлеева Лейла Ринатовна

Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязева (г. Казань)

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ЛИДЕРА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЕГО ИМИДЖА

Аннотация. В статье авторы поднимают актуальную проблему – проблему бережного отношения к русскому языку, который при умелом и грамотном употреблении языка может обеспечивать успех лидера социальной сферы. Отмечается, что неуместное употребление иноязычных слов вместо аналогов на русском языке засоряет речь, отдельные фразы делает двусмысленными. Для подтверждения своих мыслей авторы упоминают о богатстве словаря А.С. Пушкина и о стратегических документах, в которых содержатся требования к сохранению национальной идентичности. В качестве примера формирования коммуникативной культуры современного и будущего лидера социальной сферы представлен спецкурс для студентов вуза, разрабатывающих под руководством преподавателя проекты социальной направленности. Спецкурс получил положительную оценку 80 процентов обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативная культура, лексический строй языка, имидж лидера социальной сферы, спецкурс, стратегия, речевое богатство, взаимодействие.

Annotation. In the article the authors mention a relevant problem – the problem of careful attitude to Russian language which can ensure the success of a leader in the social sphere, when it is literally and competently used. It is noted that inappropriate use of foreign words instead of analogs in Russian litter's speech, makes certain phrases ambiguous. In order to confirm the authors' ideas they mention the richness of A.S. Pushkin's vocabulary and strategic documents that contain requirements for the preservation of national identity. As an example of the formation of a communicative culture of a modern and future leader of the social sphere a special course is presented for university students who develop social projects under the guidance of a teacher. The special course was positively assessed by 80 percent of the students.

Keywords: communicative culture, lexical structure of the language, image of the leader of the social sphere, special course, strategy, speech richness, interaction.

Введение. Одним из насущных вопросов современного образования и менеджмента является проблема лидерства. Лидеров готовят новые институты, академии, которые заявляют об инновационных подходах, нестандартных креативных технологиях. Анализ выступлений модераторов стратегических сессий и вебинаров заставляет размышлять о том, разумно ли увлекаться иноязычными терминами в своих выступлениях лидеру социогуманитарной сферы? И насколько это востребовано для разработки новых проектов, создания новых моделей реализации социальной деятельности?

Изложение основного материала статьи. Интернационализация образования и цифровизация (уже вышел документ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации «Стратегия цифровой трансформации науки и высшего образования») накладывают определенный отпечаток на терминологию современных образовательных процессов. Устойчиво вошли в оборот термины «образовательный менеджмент» (Т.И. Шамова [7]), «тайм-менеджмент» (Т.В. Телегина, Г.А. Архангельский [6]), «старт-ап» (А. Горный [1]), «коуч» («тьютор» (М.А. Дьячкова, О.Н. Томок [3])). К примеру, термин «тьюторство» зародился примерно в XIV веке в Великобритании (в Оксфорде и Кембридже). Тогда тьюторы (как правило, студенты старших курсов университета) отвечали «за воспитание подопечных». Далее их сфера

деятельности расширялась. Все большее значение стали приобретать образовательные функции. Тьютор – ближайший советник студента и помощник при всех затруднениях [2].

В настоящее время себя в роли идеологов современного образования позиционируют разные творческие группы, разные научные коллективы. Среди наиболее активных «драйверов» (толкачей) новой педагогики себя презентуют коллективы НИИ при ВШЭ (Москва), Агентство стратегических инициатив (г. Москва), Сколковский Институт науки и технологий (Сколково) и Корпоративный Университет Сбербанка, которые внедряют свои идеи на вебинарах и различных online форумах. Молодые исследователи в одном из онлайн – занятий представили 4 презентации (надо отдать должное, красочные и яркие), которые они назвали кейсами. Но... Давайте разберемся. Что такое кейс? Очень часто некоторые выступающие «кейсом» называют все, что угодно: презентацию, задания студентам (школьникам), конспекты статей и др. Между тем, «кейс» – это «учебная конкретная ситуация», которая используется для комплексного анализа текста. Каждый кейс, согласно заложенной в него цели, содержит ряд проблем в зависимости от предметной области: управленческой, психологической, финансово-правовой и т.д. Это материал для тренинга речи, развития аналитических способностей, для формирования интеллектуальных навыков, поэтому анализ кейса проводится безоценочно, может быть оценена только активность обучающегося. Безусловно, если педагог способен составить текст по учебной конкретной ситуации, он может успешно организовать учебный процесс с применением учебных ситуаций, приближенных к жизни.

Рассмотрим еще несколько засоряющих педагогику фраз и терминов, часто употребляющихся в современном образовании. Очень часто в выступлениях мы слышим выражение «трек». К примеру, педагогу нужно выбрать такой трек, чтобы он... Слово «трек» (англ. «track») означает в переводе «след», «дорожка», «трасса», «путь», «колея». Привычно видеть этот термин в музыкальных записях. С недавних пор он употребляется в речи менеджеров образования, которые используют его, скорее всего, в смысле «путь», «дорожка». А, может, в другом смысле? Также вызывает вопрос использование слова «квест»: во дворе дома построили «квест», «дети прошли квест», развлекательное занятие «квест» и др. Что же такое «квест»? Английское слово «quest» означает в переводе «поиск», «предмет поиска», «задание», «ходка», «плюшка», «скрипт», «портал», «перегруз», «системное сообщение» и др. Смыслов, синонимов, в том числе сленгов у этого слова еще десятки. Зачем же использовать этот термин, заменяя контекстное выражение на русском языке «задача» (сложная задача)?

Еще один термин – «коллаборация» (англ. collaboration), что означает «сотрудничество», «кооперация», организация для достижения общих целей, обмен знаниями, совокупность участников. Смысл этого слова вполне передают русские варианты «сотрудничество», «совместная деятельность». В одной из презентаций ректоратума спикер пригласил «к коннекту». «Connect» – соединять (связать, присоединить, подключить и др.). В каком смысле используют некоторые спикеры это многозначное слово – остается загадкой.

В данной статье мы не беремся анализировать стиль социальных сетей, многочисленное коверканье окончаний русских слов в связи с «хештегами» и другими быстрыми сообщениями. Притом это стало «нормой» в лексиконе не только у безграмотных личностей, но и ученых, докторов наук, других носителей фундаментальных знаний. Как понимать данную тенденцию: как стремление передать быстрее других свои эмоции, мысли или это подражание, стремление вписываться в существующую культуру, скорее всего, бескультуре?!

Как относятся к культуре речи учащихся за рубежом? К примеру, в США считают, что чрезмерное общение студентов друг с другом через социальные сети и обмен текстовыми сообщениями сильно влияет и на процесс общения в учебной среде. Студенты начинают чаще использовать сленговые термины, такие как: IDK («I don't know» – «Я не знаю»), SMH («Shake my head» – «Качаю головой») и BTW («By the way» – «Между прочим»). Использование таких сокращений стало обычным явлением при выполнении заданий учащимися, что вызывает недовольство среди педагогов. Они не знают, как исправить эту растущую проблему. Такая же ситуация характерна средней школе США. Терри Вуд, учитель иностранного языка в средней школе Св. Марии Райкен в Леонардтауне (штат Мэриленд), заметила «резкое снижение» письменных способностей своих учеников «из-за твитов, Facebook и текстовых сообщений». «Они больше не пишут слова с заглавной буквы и не используют знаки препинания», – говорит Вуд, учитель с 10-летним опытом работы в классе. «Даже в электронных письмах учителям или при выполнении заданий любое слово длиннее одного слога теперь сокращается до одного» [9].

Согласно опросу 700 учащихся в возрасте от 12 до 17 лет, проведенному Pew Internet & American Life Project, 85 процентов из них сообщили об использовании формы электронного общения, будь то обмен мгновенными сообщениями, текстовыми сообщениями в социальных сетях. Фактически, 64 процента учащихся, принимавших участие в исследовании, отметили, что они непреднамеренно используют сокращения, характерные для текстовых сообщений или социальных сетей. Но проблема на этом не заканчивается. К сожалению, молодые учителя замечают использование сленга учащимися, но не обращают на это внимание и не принимают никаких мер [9].

В США также выявлено, что чрезмерное использование социальных сетей влияет на наличие грамматических и орфографических ошибок. В процессе использования социальных сетей дети научились писать быстро. Однако слишком быстрое письмо увеличивает количество ошибок и дает меньше времени на размышления. Студенты быстро публикуют сообщения, не проверяя и не задумываясь о том, что они написали. В США, тем не менее, педагоги предлагают использовать социальные сети для улучшения письменных навыков обучающихся. К примеру, они предлагают студентам поделиться своими сочинениями в социальных сетях, блогах и на веб-сайтах. Такая работа вдохновляет студентов на подготовку грамотно оформленного сочинения. Педагоги, тем самым, поощряют творчество и мыслительный процесс студентов.

М. Хашми в своем исследовании также отмечает, что чрезмерное увлечение студентов миром социальных сетей неблагоприятно повлияло на письменные навыки учащихся, владеющих английским языком. Использование сокращений при обмене мгновенными сообщениями – ущерб правописанию и грамматике учащихся, а в дальнейшем – учащиеся уходят от грамотного и стандартного употребления английского языка. Процесс общения в социальных сетях привел к серьезным грамматическим ошибкам. Неформальное общение в академической среде среди студентов пришло на смену формальному. Даже в исследовательских работах студенты стали использовать английский язык некорректно, употребляя различные сленги [8].

М. Хашми сделал вывод о том, что студенты используют жаргонную лексику, чтобы избежать сложных лексических оборотов на английском языке. Для облегчения общения они употребляют аббревиатуры и сленговые слова. Привычка использовать чат-приложения повлияла на письменные навыки учащихся. Студенты начали чаще использовать сокращения и при академическом письме. В целом, ухудшились письменные навыки [8].

Многие неравнодушные исследователи-филологи не раз били тревогу по поводу снижения качества знаний обучающихся, безграмотности не только детей, но порой и педагогов. Почему это происходит? Научное и педагогическое сообщество, казалось бы, должно стать проводником законов и нормативных актов в реальной жизни. К примеру, «Стратегия воспитания в России до 2025 года» имеет замечательный посыл к формированию национальной идентичности,

воспитанию «культурного» гражданина («воспитание детей в духе уважения к человеческому достоинству, национальным традициям и обеспечение соответствия воспитания в системе образования традиционным российским культурным, семейным и духовно-нравственным ценностям»; «формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России с любовью к большой и малой родине, с уважением к культуре и традициям людей, которые населяют нашу страну») [5].

Некоторые иноязычные слова могут быть уместны: «менеджмент» (в образование его ввела Т.И. Шамова), «старт-ап», блокчейны, биткойны, криптовалюта (синонимов в русском языке трудно найти). Мы против отказа от русскоязычных вариантов терминов, вполне четко выражающих смысл научной мысли, и засорения русского языка, соответственно, терминологии педагогической науки, которую считаем универсальной наукой, обеспечивающей образовательный процесс.

Великий русский поэт А.С. Пушкин всегда выступал за чистоту русского языка. Его словарный запас составлял 21 тыс. уникальных слов при общем их количестве в 300 тыс., при этом он владел французским и латинским, уже в зрелом возрасте освоил итальянский, немецкий, английский, польский в объемах, позволяющих читать великие образцы поэзии и литературы (из воспоминаний современника Пушкина О.И. Сенковского). Сказанное свидетельствует не только о прекрасной образованности поэта, но и о высокой культуре писателя и истинно русской душе и любви к русскому языку. Можно привести примеры языковой культуры многих наших соотечественников, представителей научной элиты – современников, таких как Т.В. Черниговская, Н.Н. Малофеев, С.П. Капица, которые понятно и доступно излагают и излагали свои научные идеи на чистейшем русском языке.

Разрабатывая социальные проекты со студентами факультета сервиса, туризма и технологии продуктов общественного питания, мы ведем работу и над формированием коммуникативной культуры обучающихся. С этой целью мы провели мини исследование с использованием метода включенного наблюдения. Во время групповой работы над проектами в социальной сфере преподаватель (экспериментатор) с участием экспертов из числа наиболее продвинутых студентов наблюдал и фиксировал выражения, которые использовали студенты, общаясь между собой и с преподавателем. Студенты общались между собой в привычном стиле, то и дело используя сленги такие, как: универ, препод, банить, шарить, стримить, хайп, краш, чилить, хайповый и др.

Данный фактор стал основанием для разработки спецкурса «Коммуникативная культура будущего лидера: стиль общения и убеждения». В программу спецкурса органично вошли такие темы, как:

- ✓ Коммуникативная культура лидера социальной сферы, ее составляющие.
- ✓ Особенности коммуникаций лидера социальной сферы.
- ✓ Стиль управления и речь лидера.
- ✓ Способность своей речью вызывать уважение и внушать доверие.
- ✓ Речь и отсутствие нарциссизма.
- ✓ Умение слушать и мотивировать людей.
- ✓ Навыки обращения с людьми.
- ✓ Разработка стратегий – развитость научного и публицистического стиля речи.
- ✓ Терпимость к различным точкам зрения (проявление толерантности в общении).

Студенты одобрили данный спецкурс, который вызвал у них неподдельный интерес. Занятия проходили в живой дискуссионной форме и сопровождались тренингами по формированию речи лидера социальной сферы. Отзывы 80 процентов обучающихся были положительными.

Выводы. Исследование трудов по развитию лидерства [4, 10, 11] свидетельствует о том, что этому аспекту подготовки лидеров в научно-методических работах уделяется недостаточное внимание. Необходимо понимать, что слово-это главный инструмент взаимодействия лидеров с населением в социальной сфере, это средство создания положительного имиджа. А слово, закреплённое реальными делами в интересах населения, – это основа успеха и популярности лидера социальной сферы.

Литература:

1. Горный, А.А. Старт. Как начать с нуля и изменить мир / Александр Горный. – Москва: Эксмо, 2019. – 320 с.: ил.
2. Грачева, Н.Ю. Разработка тьюторской модели подготовки студентов педагогических вузов в условиях перехода на кредитно-модульную систему: введение специализации «тьюторство» / Н.Ю. Грачева // Инновационные процессы в образовании. – 2008. – № 2. – С. 3-10.
3. Дьячкова, М.А., Томюк, О.Н. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности: учебное пособие. Практикум / М.А. Дьячкова, О.Н. Томюк; ФГБОУ ВО «УрГПУ». – Екатеринбург, 2016. – 184 с.
4. Литвак, Р.А., Усанова, О.Г. Социальное лидерство в современном социокультурном пространстве // Теории и проблемы политических исследований. – 2018. – Том 7. – № 6А. – С. 217-224.
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва "Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года" / Российская газета № 122 (6693) от 8 июня 2015 г. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>
6. Тайм-менеджмент. Полный курс: Учебное пособие / Г.А. Архангельский, М.А. Лукашенко, Т.В. Телегина, С.В. Бехтерев; Под ред. Г.А. Архангельского. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 311 с.
7. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – Москва: Владос, 2001. – 320 с.
8. Hashmi, M. Impact of Mass Media in the Use of English Slang Words / Short Forms among Pakistani Students // International journal of educational sciences. – 2019. – № 24. – P. 8-13. Doi:10.31901/24566322.2019/24.1-3.1073.
9. Internet slang in the classroom [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.usnews.com/education/high-schools/articles/2011/06/13/how-slang-affects-students-in-the-classroom>
10. Muteswa, R.P.T. Qualities of a Good Leader and the Benefits of Good Leadership to an Organization: A Conceptual Study // European Journal of Business and Management. – 2016. – Vol. 8 (24). – P. 135-140.
11. Notar, C., Uline, C. & Eady, C. What Makes an "Effective" Leader // The Application of Leadership. International Education Studies. – 2009. – Vol. 1(3). – P. 25-29.

УДК 376.6

кандидат педагогических наук Барышева Анна Викторовна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда)

СОХРАНЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО ПОЛЕЗНЫХ СВЯЗЕЙ ОСУЖДЕННЫХ КАК ЗАДАЧА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты пилотного исследования, направленного на изучение состояния социально полезных связей различных категорий осужденных. Выделены технологии, используемые специалистами исправительных учреждений для восстановления и развития социально полезных связей осужденных. Основная часть статьи посвящена описанию моделей взаимодействия осужденных и их родственников, реализуемых в зарубежной практике. В статье уделяется внимание необходимости психолого-педагогической подготовки персонала к организации взаимодействия осужденных и их родственников.

Ключевые слова: социально полезные связи, осужденные, взаимодействие осужденных с родственниками, технологии работы с осужденными.

Annotation. The article presents the results of a pilot study aimed at studying the state of socially useful contacts of different categories of convicts. The technologies used by the specialists of correctional institutions for the restoration and development of socially useful contacts of convicts are highlighted. The main part of the article is devoted to the description of models of interaction between convicts and their relatives, implemented in foreign practice. The article pays attention to the need to train personnel for the organization of interaction between convicts and their relatives.

Keywords: socially useful contacts, convicts, interaction of convicts with relatives, technologies for working with convicts

Введение. Отбывание наказания в исправительном учреждении (далее – ИУ) очень часто становится причиной разрыва связей осужденных с семьей, что осложняет их адаптацию после освобождения в социум. Положения нормативных правовых актов, регулирующих деятельность ИУ, возлагают на администрацию ИУ обязанности по восстановлению, сохранению и развитию социально полезных связей осужденных.

Общие задачи, правила и условия оказания данной деятельности нормативно закреплены в уголовно-исполнительном кодексе Российской Федерации, а также ряде ведомственных подзаконных актов. В то же время приходится признать, что стандарты, алгоритмы и конкретные разъяснения порядка работы структурных подразделений ИУ по восстановлению, сохранению и развитию социально полезных связей в них отсутствуют. Это обуславливает необходимость подготовки таких документов на уровне территориальных органов уголовно-исполнительной системы. Основой для их создания могут стать как анализ опыта ИУ РФ в данной области, так и обзоры зарубежной практики.

Изложение основного материала статьи. Социально полезные связи – это урегулированные социальными нормами, многообразные связи между осужденными и различными субъектами.

Для изучения состояния социально полезных связей различных категорий осужденных нами было проведено исследование на базе ИУ УФСИН России по Костромской области, УФСИН России по Ивановской области, ГУФСИН России по Свердловской области. В исследовании приняли участие 60 осужденных разного пола и 16 сотрудников (группы социальной защиты осужденных, начальники отрядов, сотрудники психологической лаборатории).

Исследование выявило, что в качестве основной трудности, с которой сталкиваются осужденные в период отбывания наказания, отмечается сохранение и поддержание связей с родственниками, особенно с детьми.

Анкетирование осужденных позволило получить данные о потребности осужденных в восстановлении, сохранении и развитии социально полезных связей. Так более 50% осужденных отметили, что в период отбывания наказания им необходима поддержка близких. Кроме того, осужденные сообщили, что общение с родственниками позволяет им переключиться от негативных переживаний, отвлечься. 75% опрошенных указали, что именно общения с близкими им не хватает больше всего.

Но, вместе с тем, 50% осужденных отмечают, что их социальное окружение (в т.ч. семья) не готово (в значительном количестве случаев – не желает) оказывать им помощь и поддержку.

Опрос сотрудников ИУ свидетельствует о том, что во всех ИУ работа по восстановлению, сохранению и развитию социально полезных связей реализуется. 60% респондентов считают наиболее эффективными в данном направлении индивидуальные формы работы и именно они преобладают в деятельности сотрудников ИУ. Основными структурными подразделениями, реализующими данное направление деятельности, являются сотрудники группы социальной защиты осужденных, начальники отрядов, психологи. Проведенное пилотное исследование позволило увидеть необходимость взаимодействия всех подразделений ИУ в реализации данного направления работы в ИУ.

Со стороны различных специалистов в ИУ деятельность по восстановлению, сохранению и развитию социально полезных связей осужденных должна быть организованной и целенаправленной в специально созданных для этого условиях. Создание таких условий должно способствовать:

- нормализации психических состояний осужденных;
- организации постоянных межличностных контактов с членами семьи;
- оценке резервов осужденных (социальных и нравственных) для повышения качества связи с близкими.

Социально полезные связи осужденных являются связующим звеном между осужденным и внешним миром. При этом они должны соответствовать определенным требованиям: осужденный заинтересован в их устойчивости и стабильности, стремится к их сохранению и развитию; установленные (имеющиеся) связи способствуют таким изменениям в личности и поведении осужденного, которые приближают его к социально приемлемым стандартам.

Для восстановления и развития социально полезных связей осужденных специалисты используют следующие технологии:

1. Поиск родственников и иных лиц (получение информации из различных источников (инстанций), ведущих базы данных о гражданах).
2. Беседы с родственниками, прибывшими на свидание (получение дополнительной информации).
3. Активизация связи осужденных с детьми (установление связи с сотрудниками детских учреждений, родственниками, представителями муниципальных органов).
4. Восстановление социально полезных связей с взрослыми родственниками (родители, муж, братья и сестры, бабушки и т.д.).

6. Преодоление препятствий к предоставлению осужденным права на свидание, получение посылок, телефонный разговор.

7. Телефонные переговоры (как с родственниками, которые не выходят на контакт или недостаточно часто контактируют с осужденным, так и с теми, которые постоянно поддерживают связи с осужденными).

8. Отслеживание динамики социально полезных связей. Имеется практика ведения специфического экрана, который представляет из себя список осужденных, в котором указываются следующие сведения (на момент начала работы с осужденным и после проведения запланированных мероприятий): связи, подлежащие активизации; количество свиданий, посылок; качественные характеристики поступившей в адрес осужденных корреспонденции; показатели социального благополучия осужденных (анализ дисциплинарной практики, количество поощрений и взысканий); изменение показателей социально полезных связей и социального благополучия в результате проводимой работы [1].

Наименее проработанными с позиции сотрудников ИУ, курирующих данное направление работы с осужденными, является процесс сопровождения длительных и краткосрочных свиданий. При этом периодичность и условия предоставления свиданий определены законодательно. Оснащение помещений, в которых происходит взаимодействие осужденных и лиц, прибывших на свидание, также частично определено законом. Прямое взаимодействие осужденных и их родственников является наиболее ресурсным. Следовательно, условия, в которых будет происходить это взаимодействие, будут играть важную роль. Несмотря на то, что оборудование помещений для свиданий частично регламентировано – имеются некоторые модели взаимодействия осужденных и их родственников (организация длительных и краткосрочных свиданий и т.п.), реализуемые в зарубежной практике.

Так, в отдельных исправительных учреждениях США для встречи с осужденным допускается не более двух посетителей, причем нельзя принимать одного и того же посетителя более одного раза в неделю [7]. Первое правило продиктовано тем, что администрация не готова иметь дело с групповыми посещениями и их возможными последствиями (ссорами, выяснением отношений и т.п.). В ИУ РФ этому вопросу уделяется меньшее внимание. Наблюдение за проведением свиданий ведут сотрудники отделов безопасности, в большинстве случаев не имеющие достаточных психолого-педагогических знаний. Основная их задача – соблюдение осужденными и лицами, прибывшими на свидание, требований проведения свиданий. Переписка осужденных «свободна» (письма не подвергаются цензуре, но проверяются, не вложено ли в них что-то запрещенное). Телефоны имеются в каждой камере, по ним можно звонить куда угодно (длительность разговора до 30 мин.). Свидания проходят в «чистых залах, стены которых выкрашены дикими красками» [7], в них присутствует «ощущение одиночества и униженности» [7].

Вместе с тем, в ИУ достаточно широко используются современные технические средства связи – видеоконференцсвязь. Для этого оборудованы специальные удобные помещения. В учреждениях, реализующих более мягкие виды наказаний, место для встречи с родственниками позволяет создать доверительную атмосферу и общаться в более узком кругу.

В тюрьмах Германии (земля Берлин) родственники могут посетить осужденного 2 раз в месяц по 30 минут. В процессе свидания рядом находится полицейский, а при необходимости переводчик. Свидания предоставляются прокуратурой по ходатайству родственников. Все письма подвергаются проверке со стороны прокуратуры.

ИУ Китая разделены по половому признаку. Женские тюрьмы так же суровы, как и мужские. «Семейные свидания в отдельной комнате с мужьями полностью исключены, вероятно, чтобы не допустить беременность» [4]. Беременных женщин отправляют на аборт на любом сроке. По законам Китая беременность не является причиной для отмены наказания в виде смертной казни.

В период отбывания наказания, в Китае осужденные могут поддерживать отношения с внешним миром посредством переписки, краткосрочных свиданий с родственниками. Свидания с лицами, не состоящими в родстве, запрещены. По китайским законам допускается посещение осужденными дома на срок до семи суток [3].

В тюрьмах Италии также существует разделение по полу признаку. Женщины отбывают наказание вместе с детьми. На территории ИУ имеется небольшой участок, отведенный под детскую площадку. Свидания с родственниками предусмотрены до 6 часов в месяц в кафе, которое расположено на территории тюрьмы. У осужденных женщин имеется возможность гулять с детьми на территории ИУ. Кроме того, дети могут совершать прогулки за территорией ИУ, в сопровождении волонтеров из числа местных жителей [9]. Свидания с родственниками являются контактными, длительные свидания осужденным не предоставляются [2].

В Чешских тюрьмах особое внимание уделяется вопросам организации общения осужденных с родственниками. В некоторых ИУ сравнительно недавно оборудованы детские уголки. Это, по мнению властей, поможет снизить опасения, страхи родственников, будет способствовать более частым их встречам с осужденными, позволит брать с собой детей и как следствие – способствовать сохранению родственны связей. Так, например, на территории тюрьмы открытого типа в Иржицах, «будет разбит декоративный сад, чтобы детей, навещающих своих родителей, не отпугивало само место» [10], чтоб им было уютно. В действующем законодательстве сохраняется правило, в соответствии с которым «осужденный не имеет права прикоснуться к своему ребенку» [10].

Важным является и то, что персонал учреждения заранее информирован о том, что на свидании будут присутствовать дети. Это позволяет заранее спланировать размещение осужденных и прибывших на встречу родственников в зале свиданий. В пенитенциарных учреждениях Чехии проводятся специализированные детские дни, во время которых разрешаются более продолжительные свидания с детьми. Благодаря подобной форме работы сохраняются и укрепляются контакты осужденных с близкими, что является важным фактором их последующей эффективной ресоциализации.

Кроме того, в рамках реформирования пенитенциарной системы Чехии предполагается внедрение видеоконференцсвязи, что существенно расширит возможности общения осужденных и их родственников, которым трудно прибыть на встречу с осужденным в ИУ лично.

В странах ЕС предоставление свиданий различается по длительности – но не реже одного раза в месяц продолжительностью два часа.

В Норвегии для осуществления контакта осужденного с семьей оборудованы специальные блоки краткосрочных свиданий. Психологический комфорт обеспечивают условия, максимально приближенные к домашним. Это помогает снять напряжение, снова стать ближе, компенсировать чувство вины, утраты, почувствовать себя уверенным, обрести чувство равновесия. Согласно концепции исправления в Норвегии факт лишения свободы одного из родителей является для ребенка эмоциональным потрясением, что в последующем может стать причиной фрустраций, фобий, неврозов. Ребенок может потерять чувство защищенности, доверия к миру, испытывать чувство ненужности. Именно поэтому встречи во время свиданий очень важны не только для родителей, но и, в первую очередь, для детей. Важно, что эта проблема осознается специалистами пенитенциарного ведомства.

Помещения, в которых проходят встречи, оборудованы так, что ребенок не чувствует «будто он попал в незнакомый мир» [8]. Здесь находится очень много ярких книг, рисунки, картины, игрушки, мебель с яркой обивкой, стены

психологически располагающих тонов, принадлежности для рисования – все способствует возникновению у ребенка чувства безопасности, минимизируются негативные последствия для детской психики.

Осужденные имеют доступ в Интернет-пространство (история и логики поиска проверяются), личная переписка не читается, но вскрывается на предмет обнаружения запрещенных веществ.

В иммиграционном следственном изоляторе Тандум мужчина и женщина, состоящие в браке, могут встречаться на общей территории, а для семей с детьми есть отдельное место содержания – семейное подразделение. Такая форма работы позволяет сохранять семейные связи.

В Испании поощряются отношения между заключенными и их родственниками. Раз в неделю каждый осужденный имеет право на отдельную комнату, где он может провести 2 часа с супругом или кем-то из близких родственников. Помимо этого, у осужденного есть право в любое время позвонить родственникам [5].

В специализированных Центрах интеграции в общество (CIS) имеются «семейные» модули, в которых живут пары с детьми до трех лет. При условии, что наказание отбывают оба родителя, имеющие одинаковый режим содержания.

Идея создания таких центров в том, чтобы родители и дети проводили больше времени вместе, а преступники помнили, «ради чего они живут, и кто ждет их на свободе» [9]. Пенитенциарные службы считают, что это снизит риск криминального будущего детей. Помещения, в которых размещаются осужденные (камеры) больше обычных, они комфортабельны, имеют соответствующий интерьер, во дворе располагается детская площадка, где семьи могут бывать в течение дня (камеры открыты с шести утра до девяти вечера). Для того чтобы получить разрешение на проживание с семьей, осужденные проходят двухмесячный курс наблюдения и специализированной подготовки. Осужденные, совершившие преступления сексуального характера, в программу не включаются.

Выводы. Таким образом, представленный обзор свидетельствует о том, что запрещение или ограничение свиданий осужденных с родственниками не используется в качестве наказания. Базой для реализации контактов осужденных с родственниками является ответственность администрации ИУ за сохранение и развитие социально полезных связей, за создание условий проведения встреч осужденных с родственниками, а также психолого-педагогическую подготовку персонала к подобной деятельности. Чем более детально будут проработаны условия и процесс проведения встреч осужденных с родственниками, тем эффективнее повлияет поддержание социально полезных связей на их ресоциализацию.

Целесообразна подготовка методических рекомендаций для сотрудников всех служб ИУ, разъясняющих их полномочия в развитии и сохранении социально полезных связей осужденных, а также определяющих необходимые для этого требования.

На наш взгляд, при формировании таких рекомендаций российский законодатель должен обратить внимание на такие, доказавшие свою эффективность элементы зарубежного опыта ИУ по сохранению и развитию социально полезных связей, как:

- нормативное закрепление сути предназначения свиданий осужденных в ИУ как средства сохранения социально полезных связей и ресоциализации, а также сохранения функциональности семьи;
- регламент количества участников свидания с осужденными (с обоснованием), с учетом субъектов социально полезных связей;
- стандарты дизайна и функциональности помещений ИУ, предназначенных для проведения свиданий (краткосрочных и длительных);
- расширение возможностей применения средств конференц-связи и иных современных информационных технологий для поддержания социально полезных связей осужденных в ИУ;
- специфичность подготовки ИУ к проведению свиданий и его места в зависимости от контингента участников (особенно – при посещении ИУ детьми осужденных);
- необходимость специального обучения персонала ИУ по вопросам психолого-педагогического сопровождения свиданий осужденных с различными категориями субъектов социально полезных связей.

Литература:

1. Баркер, Р. Словарь социальной работы / Р. Баркер. – Москва: Институт социальной работы. – 1994. – 645 с.
2. В гостях у «Небесной Царицы» или под сводами римской тюрьмы «Реджино Чели». – Текст: электронный. – URL: <https://an-babushkin.livejournal.com/471771.html> (дата обращения: 05.05.2021)
3. IV. Тюремная система. Все о Китае из первых рук. – Текст: электронный. – URL: <http://russian.china.org.cn/russian/33371.htm> (дата обращения 05.05.2021)
4. Китайская тюрьма: описание, устройство, особенности, интересные факты – Текст: электронный. – URL: <https://fb.ru/article/396199/kitayskaya-tyurma-opisanie-ustroystvo-osobennosti-interesnyie-faktyi> (дата обращения 05.05.2021)
5. Испанские тюрьмы: наказание или отдых? – Текст: электронный. – URL: <https://costablancalive.es/ispanskie-tyurmy-nakazanie-ili-otdykh/> (дата обращения: 05.05.2021)
6. Комнаты для свиданий в различных тюрьмах мира – Текст: электронный. – URL: <https://zen.yandex.ru/media/exsistvakuum/komnaty-dlia-svidanii-v-razlichnyh-tiurmah-mira-5b88f0314e6bec00ae07e794> (дата обращения 05.05.2021)
7. Рахмилович, А. Солнце всходит и заходит / А. Рахмилович // – Текст: электронный. – URL: <https://guide.travel.ru/usa/3875.html> (дата обращения 05.05.2021)
8. Российские правозащитники ознакомились с работой пенитенциарной системы Норвегии. – Текст: электронный. – URL: <http://www.prison.org/content/rossiyskie-pravozashchitniki-oznakomilis-s-rabotoy-penitenciarnoy-sistemy-norvegii> (дата обращения: 05.05.2021)
9. Семейная тюрьма? В Испании! – Текст: электронный. – URL: <http://imagestun.com/semejnyaya-tyur-ma-v-ispanii/> (дата обращения: 05.05.2021)
10. Чехия: Правозащитники предлагают сделать тюрьмы более открытыми для родственников заключенных. – Текст: электронный. – URL: <https://ihahr.org/news/chehiya-pravozashchitniki-predlagayut-sdelat-tyurmy-bolee-otkrytyimi-dlya-rodstvonnikov> (дата обращения: 05.05.2021)

УДК 371.7

доктор педагогических наук, профессор Бекоева Татьяна Александровна
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ);
доктор педагогических наук, профессор Кокаева Ирина Юрьевна
Чеченский государственный университет (г. Грозный);
аспирант 1 года обучения Осипова Алина Юрьевна
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ);
магистрант 1 курса Хубешты Геннадий Феликсович
Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)

ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Дистанционный формат обучения активно внедряется в мировое образовательное пространство. Известны преимущества дистанционного образования в обучении студентов в период распространения коронавирусной инфекции. Вместе с этим, эта форма обучения, оказывает сильное влияние на психоэмоциональное здоровье обучающихся. Психоэмоциональное здоровье студентов – одно из условий успешного профессионального образования. В своей статье авторы на основе анализа психоэмоционального здоровья студенческой молодежи (бакалавров и магистров) предлагают эффективные способы для организации здоровьесберегающего образования в современных условиях. Обосновывая научно-теоретические принципы здоровьесберегающей педагогики, авторы доказывают, что реализация дистанционного обучения с соблюдением требований педагогической психогигиены может стать эффективным средством развития и охраны здоровья студентов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, психо-эмоциональное здоровье обучающихся, информационно-коммуникационные технологии.

Annotation. The distance learning format is actively being introduced into the global educational space. The advantages of distance education in teaching students during the period of the spread of coronavirus infection are known. Along with this, this form of training has a strong impact on the psycho-emotional health of students. Psycho-emotional health of students is one of the conditions for successful professional education. In their article, the authors, based on the analysis of the psycho-emotional health of student youth (bachelors and masters), offer effective ways to organize health-preserving education in modern conditions. Substantiating the scientific and theoretical principles of health-preserving pedagogy, the authors prove that the implementation of distance learning in compliance with the requirements of pedagogical psychohygiene can become an effective means of developing and protecting students' health.

Keywords: distance learning, psycho-emotional health, students, information and communication technologies.

Введение. По данным Института возрастной физиологии РАН около 90% выпускников общеобразовательных школ имеют отклонения в физическом и психоэмоциональном здоровье [6; 11]. От 30 до 35% абитуриентов, поступающих в Вузы, уже имеют хронические заболевания [9; 12]. За последние два года количество здоровых молодых людей значительно снизилось [2].

Ученые с тревогой констатируют ухудшение физического и эмоционального состояния школьников [7]. Начало обучения в школе сопровождается различными психоэмоциональными переживаниями. Каждый год увеличивается число младших школьников, имеющих функциональные нарушения психоэмоционального характера [8]. Поэтому поиск эффективных способов развития психоэмоционального здоровья обучающихся является актуальной задачей педагогики, ориентированной на гуманно-культурологическую, личностно-ориентированную парадигму образования.

О дистанционных формах обучения в образовательном пространстве Российской Федерации заговорили в начале XXI века. В связи с пандемией, вызванной распространением коронавирусной инфекции, такая форма образования стала острой необходимостью в 2020 году. Следует отметить, что не все вузы оказались готовыми к реализации данной формы обучения. В связи с этим, возникли различные проблемы, в частности, для многих студентов дистанционный формат обучения стал причиной учебного стресса [3].

Дистанционное обучение – это такая форма обучения, при которой взаимодействие педагога и студентов между собой осуществляется на расстоянии, с применением информационных технологий и систем телекоммуникации [1]. Переход вузов республики Северная Осетия-Алания на дистанционный формат обучения во время самоизоляции, внес определенные изменения в образ жизни студентов и повлиял на состояние их здоровья. Необходим поиск эффективных способов и технологий реализации дистанционного обучения, обоснованных научно-теоретическими и прикладными положениями здоровьесберегающей педагогики [5].

Целью данной статьи является анализ методов и технологий дистанционного обучения студентов Республики Северная Осетия-Алания в 2020-2021 годах в условиях общего карантина и самоизоляции и поиск эффективных для охраны психоэмоционального здоровья студентов способов его реализации.

Для достижения обозначенной цели были определены сопутствующие задачи:

1. Определить отношение студентов к дистанционному формату профессионального образования.
2. Выявить влияние дистанционного обучения на психоэмоциональное здоровье студентов различного возраста (1-4 курсы), уровней (бакалавры и магистранты) и форм обучения (очная, заочная).
3. Определить организационно-педагогические условия и эффективные технологии для реализации дистанционного обучения студентов с позиций здоровьесберегающей педагогики.

Изложение основного материала статьи. Дистанционное обучение – это обучение студентов, которое осуществляется педагогами на расстоянии посредством различных компьютерных программ и отражает все стандартные компоненты учебного процесса. С учетом этих требования для студентов ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова» на онлайн платформу Moodle были заранее размещены все учебные курсы (модули). Большая часть студентов и преподавателей воспользовалась бесплатным приложением (Zoom, Skype и т.п), которая удовлетворяла всех участников образовательного процесса по назначению и функциональности, отчётности, обеспечивая дистанционное обучение для поддержки контента, а также управление пользователями [14]. Около 1/3 студентов пользовались так называемым «корреспондентским обучением», когда студенты по корпоративной почте получали учебные материалы, поддерживали связь с педагогами по электронной почте, отправляя им письма с выполненными заданиями (тестами, докладами, рефератами).

Во время карантина, осенью 2021 году предпочтение отдавалось специально подготовленной платформе Moodle Cisco Webex для проведения онлайн-обучения, которая использовалась учебным заведением как образовательно –

ориентированная площадка.

Сначала студентам показалось, что такое обучение будет удобнее, поскольку появится больше свободного времени, знания будут усваиваться намного лучше, но, к сожалению, оказалось все далеко не так. Обучение в не привычной для них обстановки привело к возникновению учебного стресса, отрицательно отразилось не только на физическом здоровье, но еще и на их психоэмоциональном состоянии студентов. Они чаще отмечали у себя признаки раздражительности, беспокойства, повышенной утомляемости и агрессивности, нарушение сна и другие [11].

Пришлось столкнуться с такими стресс-факторами, как не стабильный интернет, отсутствие хороших телефонов и (или) компьютеров, отсутствие объективной диагностики знаний, умений и навыков. Связь преподавателей со студентами осуществлялась с помощью работы в электронной информационно-образовательной среде, где предоставлялись и оценивались задания. Лекционный материал студенты получали из видео-уроков, видеоконференций, вебинаров как в записи, так и онлайн. Онлайн занятия проводились на различных платформах для видеоконференций (Zoom, Skype и т.п.). Но для того, чтобы без проблем использовать различные образовательные сайты и платформы для видеоконференций нужна устойчивая интернет связь.

Из-за «слабого» интернета у сельских студентов возникали проблемы с выходом на связь, то есть по независящим от них обстоятельствам, он не мог присутствовать на занятиях. У студентов возникал страх, что его зафиксируют как отсутствующего, что может отразиться на его итоговой оценке [13]. Неустойчивая интернет связь могла подвести студентов и тогда, когда им нужно было ответить на вопросы преподавателя во время онлайн-занятия, а сайты и платформы начинают зависать или долго загружаются. Это мешает сосредоточиться и продуктивно работать во время практических и семинарских занятий. Если такие ситуации возникают достаточно часто, то студенты становятся не просто недовольными, а очень раздражительными, у них могут наблюдаться вспышки гнева. Также неполадки с интернетом могут возникнуть и во время тестирования или сдачи сессии онлайн. В такой ситуации студент растерян и у него проявляются острые эмоциональные реакции, такие как страх и даже гнев.

Следующая причина учебного стресса связана с такой проблемой дистанционного обучения как отсутствие очного общения с преподавателем. Процесс общения в условиях дистанционного обучения полностью меняется [4, С. 309]. Даже современным студентам отвечать на вопросы педагога в легче в очной форме, т.е. в аудиториях [1]. Старшекурсники и магистры успевали привыкнуть к преподавателям, к их манере подачи информации и к атмосфере, которую они создают для них. А из-за сложившейся ситуации, студентам приходилось на протяжении 5-6 часов подряд смотреть на экраны компьютеров и телефонов на занятиях. При этом студентам сложно воспринимать материал, из-за того, что они не могут получить исчерпывающие ответы на волнующие их вопросы. Им приходится во многом разбираться самостоятельно, но это удается сделать далеко не всем и не всегда [10]. В связи с этим у студентов может наблюдаться неудовлетворенность выполненной работой, возрастает тревога.

Еще одна причина учебного стресса связана с такой проблемой дистанционного обучения как увеличение учебной нагрузки. С переходом на онлайн обучение значительно увеличивается объем учебного материала в онлайн-лекции, преподаватели задают больше материала для самостоятельного изучения и увеличивают объемы домашней работы. Кроме того, в связи с большим количеством онлайн-платформ в условиях дистанционного обучения происходила рассинхронизация взаимодействия между участниками образовательного процесса [14], то есть каждый преподаватель присылал задание или проводил занятие по-разному [14]. В связи с этим, в режиме дня студента происходят существенные изменения, которые влияют на сон. Многие студенты жалуются на плохой сон и недосыпание [3]. Времени критически не хватает, поэтому обучающиеся сидят допоздна, чтобы доделать всю работу, заданную на самостоятельное выполнение [12]. Это сказывается на снижении умственной работоспособности, повышении утомляемости и общем эмоциональном фоне [7]. Повышенная сонливость трудности засыпания, бессонница могут стать причинами возникновения тревожности, ощущения эмоциональной истощенности, вызвать депрессию.

Для изучения отношения студентов ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова» (всего 128 человек) и ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт» (всего 32 человека) к дистанционному обучению нами было проведено анкетирование весной 2020 года (таблица 1) осенью 2021 года.

Таблица 1

Отношение студентов к дистанционному обучению весной 2020 года (в %)

Вопросы анкеты	Ответы	Бакалавры СОГУ	Магистры СОГУ	Бакалавры СОГПИ
Дистанционное обучение меня:	устраивает	21,6	61,4	19,7
	не устраивает	38,4	14,3	42,3
	не смогли ответить	40%	24,3	38
Дистанционный формат обучения вызывает у меня:	утомление	36,8	48,2	45,5
	учебный стресс	39,1	37,4	40,4
	не отражается на состоянии здоровья	24,1	14,4	14,1

Следует заметить, студенты сразу заметили, что дистанционный формат отражается на их утомлении и их психоэмоциональном здоровье. Осенью 2021 года студенты относились к дистанционному обучению не столь отрицательно как весной 2020 года. Снизилось число студентов, у которых дистанционные занятия вызвали учебный стресс, поэтому они стали относиться к ним как одной из форм учебного процесса.

Наши наблюдения за студентами свидетельствуют о том, что студенты легче справляются с возникающими проблемами, если чувствуют поддержку своего педагога [5], который при проведении занятий напоминает, что безвыходных ситуаций не бывает, не нужно паниковать, а если что-то не получается можно связаться с преподавателем и спокойно обсудить с ним возникшую проблему, нельзя сидеть целыми днями за экраном компьютера.

Выводы. Изоляция, связанная с распространением Covid – 19, переход на дистанционные формы обучения привели к значительному сокращению двигательной активности обучающихся, а гиподинамия моментально отразилась не только на физическом, но и психоэмоциональном состоянии.

Успешность и эффективность дистанционного обучения зависит от многих факторов: от информационной компетентности студентов, готовности пользоваться информационными технологиями, от наличия компьютеров и других

систем телекоммуникации, семейной поддержки [4], регионального менталитета участников образовательного процесса [6], от профессионально-учебной мотивации, состояния здоровья и многих других факторов.

Чтобы дистанционные лекции и практические занятия не стали причиной снижения здоровья студентов реализация обучения должна строиться с учетом принципов здоровьесберегающей педагогики, студенты и преподаватели должны знать основы педагогической психогигиены и санитарно-эпидемиологические нормативы по организации дистанционных форм обучения. Необходимо проводить мониторинг состояния здоровья всех участников образовательного процесса и в соответствии с ним моделировать здоровьесберегающий образовательных процесс.

Следует помнить, что дистанционное обучение вводилось с целью снижения рисков распространения пандемии, оно оказало непосредственное влияние на здоровье студентов. Такой формат обучения еще недостаточно безопасен, требует дальнейшего усовершенствования, а также на данный момент не может окончательно заменить традиционное образование.

Литература:

1. Алешина С.А., Егорова Ю.Н., Конькина Е.В., Дистанционное обучение: вызовы и новые требования к образованию / Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – Вып. 70. – Ч. 1. – 366 с.
2. Айсувакова Т.П., Никуленкова О.Е., Сорокопуд Ю.В. Диагностика состояния здоровья современных студентов и возможности его поддержания в образовательной среде // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-3. – С. 326-330.
3. Елманова В.Н. Влияние дистанционного обучения на возникновение учебного стресса у студентов / В сборнике: Образование и личность: методологические и прикладные основания. сборник статей к III Международному научно-практическому форуму «Территория спорта, здоровья и безопасности жизнедеятельности». – 2021. – С. 120-123.
4. Амирханян Л.И., Кокаева И.Ю. Семья и школа как партнеры // Начальное образование. – 2007. – № 2. – С. 9-14.
5. Кокаева И.Ю. Роль учителя в сохранении и укреплении здоровья младших школьников // Здоровье населения и среда обитания: ЗНиСО. – 2004. – № 9. – С. 8.
6. Кокаева И.Ю. Развитие регионального образовательного пространства как фактор сохранения и укрепления здоровья младших школьников (на примере Республики Северная Осетия-Алания). / автореферат дис. ... доктора педагогических наук / Сев.-Осет. гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2011.
7. Кокаева И.Ю. Педагогические условия развития психоэмоционального здоровья младших школьников // Монография / Владикавказ, 2019.
8. Кокаева И.Ю. Психологическое здоровье учителей и обучающихся - одно из условий управления качеством образования / В сборнике: Проблемы и перспективы развития систем оценки качества образования. Механизмы управления качеством образования в контексте реализации региональной политики в сфере оценки качества образования. Сборник материалов V межрегиональной научно-практической конференции. В 2-х частях. Под редакцией А.А. Барабаса. – 2020. – С. 147-152
9. Кокаева И.Ю. Охрана психологического здоровья студентов – будущих учителей в условиях пандемии и организации дистанционного образования / В сборнике: Педагогическая деятельность как творческий процесс. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – 2020. – С. 297-305.
10. Кокаева И.Ю., Бутаева М., Тедеева И.А. Глобальная сеть интернет как средство обучения современных студентов // В сборнике: Модернизация системы непрерывного образования. Материалы IX Международной научно-практической конференции. Дербентский филиал. – 2018. – С. 341-343.
11. Кокаева И.Ю. Формирование культуры здоровья и информационной безопасности студентов как активных пользователей сети Интернет // Приднепровский научный вестник. – 2018. – Т. 9. – № 1. – С. 046-051.
12. Нуруллаева А.И. Влияние дистанционного обучения на самочувствие студентов во время пандемии // Скиф. – 2020. – №5-1 (45).
13. Цыгалов Ю.М. Эффекты и риски дистанционного образования в высшей школе // Управленческое консультирование. – 2020. – №10 (142).
14. Штыхно Д.А., Константинова Л.В., Гагиев Н.Н. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // Открытое образование. – 2020. – №5.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Буковцова Нина Ивановна
Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Ремезова Лариса Асхатовна
Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара)

ПОСТРОЕНИЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Интенсивное развитие цифровизации образования в современном обществе, начиная с дошкольного возраста, требует поиска новых подходов к профессиональной подготовке специалистов в области специального дефектологического образования, способных к работе в условиях цифровой среды образовательных организаций. Целью статьи является научное обоснование механизмов подготовки педагогов к обеспечению эффективного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с применением цифровых технологий. В работе актуализируется необходимость развития цифровых компетенций педагогов в области специальной и инклюзивной практики. Под цифровой компетентностью учителей-дефектологов и учителей-логопедов будем понимать способность и готовность к выполнению трудовых функций по проектированию, реализации профессиональной деятельности средствами цифровых технологий, обеспечивающих ее результативность. Предложенные механизмы подготовки педагогов к обеспечению эффективного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья являются научно обоснованными и способствуют достижению обучающимися оптимального уровня овладения цифровыми компетенциями в теоретическом и практическом плане в области рассматриваемой проблемы.

Ключевые слова: цифровой образовательный процесс, профессиональная подготовка, специальное дефектологическое образование, цифровая компетентность.

Annotation. The intensive development of digitalization of education in modern society, starting from preschool age, requires the search for new approaches to the professional training of specialists in the field of special defectological education, capable of

working in the digital environment of educational organizations. The purpose of the article is the scientific substantiation of the mechanisms of teacher training to ensure effective psychological and pedagogical support of students with disabilities using digital technologies. The paper actualizes the need for the development of digital competencies of teachers in the field of special and inclusive practice. Under the digital competence of teachers of speech pathologists and speech therapists, we will understand the ability and readiness to perform labor functions for the design, implementation of professional activities by means of digital technologies that ensure its effectiveness. The proposed mechanisms for training teachers to ensure effective psychological and pedagogical support for students with disabilities are scientifically sound and contribute to the achievement by students of the optimal level of mastering digital competencies in theoretical and practical terms in the field of the problem under consideration.

Keywords: digital educational process, professional training, special defectological education, digital competence.

Введение. Актуальность и значимость цифровизации образовательного процесса в профессиональной подготовке специалистов в области специального дефектологического образования вызвана меняющейся образовательной парадигмой, когда образование уже не может быть прежним в связи с активным внедрением в обучение новых информационных технологий [11].

Адаптация системы профессиональной подготовки учителей-дефектологов и учителей-логопедов предусматривает, с одной стороны, создание соответствующей цифровой образовательной среды, а с другой – значительное изменение образовательного процесса, направленного на обеспечение подготовки специалистов, способных использовать цифровые ресурсы для конструирования и реализации коррекционно-развивающих программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, создания оценочных средств, обеспечения индивидуализации образования, организации новых форм взаимодействия между разными субъектами образовательных отношений и др. [7; 15].

Интеграция традиционного и инновационного обучения, основанная на максимально полном использовании дидактического потенциала цифровых технологий, позволит обеспечить:

- качественную индивидуализацию образовательного процесса на основе систематического отслеживания учебных достижений каждого студента и оперативной обратной связи с ним;
- гарантированную ситуацию успеха каждому обучающемуся на основе поддержки заинтересованности и устойчивой мотивации у обучающихся в учебной деятельности;
- повышение качества фронтальных, командных, индивидуальных форм организации образовательного процесса;
- качество деятельностного подхода в реализации учебных задач при рациональном использовании времени;
- максимальное достижение образовательных результатов, необходимых для овладения профессиональными компетенциями в области специального и инклюзивного образования, на основе их быстрого и объективного оценивания в ходе выполнения учебных заданий и др.

Сказанное выше, позволяет говорить о необходимости использования новых подходов в подготовке кадров для образования, профессиональная деятельность которых в будущем будет выстраиваться в новых условиях современной действительности. Построение образовательного процесса на основе цифровых технологий ставит перед педагогами новые правила, связанные с овладением современными инструментами виртуальных и дополненных реальностей и других цифровых систем, применение которых в образовательном процессе в нашей стране еще недостаточно изучено [16; 17].

Подчеркнем, что в быстро меняющемся мире происходит стремительное развитие цифровых технологий и инструментов – и, учителю важно понимать, что происходит в этом плане. Возникают вопросы, требующие ответа, такие как: «Каким должен быть современный учитель, воспитатель специального и инклюзивного образования сегодня в условиях цифровизации образования? Насколько он должен обладать цифровыми инструментами? Каким цифровым инструментам отдавать предпочтение? Как осуществлять их отбор и т.д. [8].

Ответы на эти вопросы требуют рассмотрения использования цифровых технологий, цифровых инструментов, тех, которые уже используются в практике учителя, сопровождающего детей с особыми образовательными потребностями и тех, которые появляются вновь, в рамках подготовки будущего учителя, формирования новых компетенций у практиков, включения родителей в образовательный процесс, реализации задач коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью.

Необходимость соединения научных идей и подходов педагогики, психологии, информатики и других наук, предметом исследования которых являются цифровые технологии, предопределила необходимость междисциплинарности научного знания в области цифровой дидактики [10; 12]. Это потребовало решения комплекса новых задач, таких, как определение новой роли педагога в цифровом образовательном пространстве; формирование новых компетенций и трудовых функций с учетом их постоянного обновления с целью повышения его педагогической результативности.

Однако отмечающееся акцентирование внимания на развитии образовательной среды на основе цифровых средств обучения, формировании онлайн образовательного пространства, построении сетевого взаимодействия и т.д., отодвигает на задний план важнейшие проблемы, связанные с организацией субъектно-осознанной, наполненной личностным смыслом деятельности обучающихся и обучающихся, а также с процессом обучения и учения в цифровом образовательном процессе с дидактических и методических позиций [14].

Сегодня мы наблюдаем как активно включились практики в процесс использования информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, когда важно исключить спонтанное становление будущей образовательной действительности в контексте трансформации специального образования на основе внедрения современных цифровых технологий и обеспечить ее рациональное переосмысление на всех уровнях: теоретическом, методологическом и, в том числе, практическом [3; 9 и др.].

Изложение основного материала статьи. Происходящие изменения в высшем образовании, связанные с необходимостью его цифровизации, требуют качественно иной подготовки выпускников, изменений не только в содержании образования, но и в его организации. Следует отметить, что образовательные программы, которые сегодня реализуются в педагогических вузах, осуществляющих подготовку учителей-дефектологов, учителей-логопедов зачастую не отвечают требованиям, предъявляемым к использованию цифровых технологий и инструментов в практической работе, не соотносятся с динамикой, происходящей в развитии технологий, которая постоянно возрастает.

Именно поэтому образовательный процесс в вузе должен быть выстроен в логике решения проблем преодоления несоответствия между необходимостью его цифровой трансформации и недостаточной цифровой компетентностью работников образования, что препятствует повышению качества образования. Также следует отметить и имеющийся разрыв между теми, кто способен к творческому использованию цифровых технологий и инструментов для инновационной образовательной практики в работе со студентами, и теми, кто способен их использовать лишь на элементарном уровне [2].

К тому же становится ясным, что не только специальные дисциплины, такие как, например, «Современные информационные технологии», «Организация образовательного пространства на основе сервисов Web 2.0», направленных на освоение студентами цифровых сервисов, формирование и совершенствование у них общепользовательских умений, или

«Информационные технологии в специальном образовании» и «Использование современных информационно-коммуникационных технологий в культурно-просветительской деятельности учителя-дефектолога образовательной организации», где осваиваются технологии для применения их в образовательном процессе, но и рабочие программы всех дисциплин, в которых должно найти отражение решение данной проблемы.

Необходимо отметить, что в учебных программах разных профильных дисциплин по направлению подготовки «Дефектологическое образование» зачастую формально фиксируются различные цифровые образовательные ресурсы, онлайн-сервисы и др., которые отличаются слабой соотнесенностью с учебными заданиями, образовательными результатами, несогласованностью по содержанию и др. Задачи использования цифровых технологий, как правило, не операционализированы, что в итоге не оказывает заметного влияния на повышение качества подготовки будущих учителей-дефектологов, учителей-логопедов. Недостаточное владение цифровыми навыками и неготовность к работе с цифровыми сервисами становится для преподавателей вуза профессиональным дефицитом, требующим неотложного возмещения. Цифровая компетентность становится неотъемлемой частью деятельности для руководителей профессиональных образовательных программ и преподавателей, разрабатывающих рабочие программы дисциплин, определяющей необходимость актуализации образовательных программ и фонда оценочных средств по внедрению в них цифровых технологий [1].

В то же время необходимость наличия в образовательном процессе цифровых технологий не является достаточным условием для повышения эффективности традиционно организованного образовательного процесса в целом [12]. В связи с чем актуальным является поиск эффективных процедур и стратегий для обеспечения более действенного и практичного использования цифровых технологий и инструментов измерения и оценивания эффективности компетентностно-ориентированного управления процессом их интеграции в образовательный процесс для достижения целей обеспечения качества образования [11].

Чтобы достичь успеха, нужно управлять процессом внедрения цифровых инноваций [13]. Следует подчеркнуть, что процесс интеграции цифровых технологий и инструментов в образование должен иметь четкую ориентированность [5], для этого существуют многочисленные планы и эффективные способы действий. Однако необходимо выбрать ту стратегию, которая соответствует традициям и возможностям конкретной образовательной организации. Необходимо изучить и проанализировать успехи, достигнутые с помощью понравившихся стратегий, а также и имеющиеся неудачи.

Придание процессу интеграции цифровых ресурсов в профессиональную подготовку специалистов системного характера требует решений в разных аспектах:

- стратегический аспект: разработка общего видения и стратегии, формулировка цели и задач применения цифровых технологий в образовательном процессе; проведение сравнительного анализа уровня его развития и расширение возможностей в образовательной организации на основе их использования;

- организационный аспект: оценка готовности педагогов к использованию цифровых ресурсов в образовательном процессе; разработка системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в этой области;

- педагогический аспект: анализ соответствия цифровых технологий тем дидактическим подходам, которые используются в образовательном процессе, определение их совместимости; соответствие индивидуальным особенностям обучающихся; анализ перспектив их использования в обучении; оценка компетенций обучающихся, достаточных для осуществления образовательного процесса с использованием цифровых ресурсов;

- технический аспект: проведение сравнительного анализа цифровых инструментов, имеющихся в образовательной организации, и средств, соответствующих современным стандартам; создание плана технологического развития образовательной организации; обеспечение системы технической поддержки [6].

Представим возможности реализации идей повышения качества цифрового образования и обучения в профессиональной подготовке специалистов в области специального дефектологического образования (см. таблицу 1).

Таблица 1

Построения цифрового образовательного процесса в профессиональной подготовке специалистов в области специального дефектологического образования

№ п/п	Цели построения образовательного процесса в условиях цифровизации	Задачи
1.	Актуализация ОПОП и РПД на основе внедрения цифровых технологий и их реализация.	– устранение профессиональных дефицитов руководителей профессиональных образовательных программ и преподавателей, разрабатывающих РПД в области цифровых компетенций; – создание цифровой среды управления профессиональными образовательными программами; – оперативное управление актуализированными образовательными программами в профессиональной подготовке студентов; – реализации дидактической технологии «полного усвоения» образовательных программ.
2.	Взаимопроникновение технологических и методических компетенций.	Формирование у обучающихся системы компетенций, необходимых для решения профессиональных задач, связанных с использованием: – цифровых технологий для повышения эффективности образовательного процесса в профессиональной подготовке; – моделей преобразования педагогической практики, которые делают возможным внедрение цифровых технологий в учебный процесс; – форм, методов, технологий необходимых для обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья, оценивания образовательных результатов в условиях цифровизации образования.
3.	Использование цифровых	Расширение образовательных возможностей обучающихся за счет:

	педагогических технологий: сетевая коммуникация; дистанционное обучение; «смешанное обучение», в том числе «перевернутое обучение», мобильное обучение; проектная деятельность, в том числе сетевые проекты и др.	– персонализации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося; – осмысленной реализации дидактического потенциала каждый раз изменяющихся цифровых технологий; – включения цифровых технологий в образовательный процесс для достижения учебных целей; – формирование у обучающихся soft skills навыков, необходимых в условиях цифрового общества и др.
4.	Овладение цифровыми инструментами для оценки результатов обучения.	Овладение преподавателями компетенциями использования технологий: – «Включенное оценивание» (соединение этапов оценивания результатов обучения в единый процесс); – «Цифровой след» (отслеживание индивидуальных показателей развития обучающегося и результатов его обучения в условиях накопительной системы оценивания); – «Многоуровневый мониторинг» (изучение динамики изменений показателей развития обучающегося и результатов его обучения для повышения качества образовательного процесса); – обеспечение мгновенности оценочного подкрепления в образовательном процессе.
5.	Обеспечение персонализированного образовательного процесса.	Разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов, предусматривающих использование: – адаптивных технологий обучения; – эффективных форм самостоятельной работы, самообразования и саморазвития обучающихся; – использование технологии «цифрового следа» и др.
6.	Использование разнообразных форм организации образовательного процесса в условиях цифровизации.	Овладение преподавателями компетенциями проектирования и использования разнообразных форм, методов обучения с использованием цифровых средств. Организация работы студентов в рабочих группах сменного состава, в условиях быстрого перехода от групповой к работе в парах, индивидуально и обратно.

В настоящее время все преподаватели кафедры логопедии, специальной педагогики и специальной психологии факультета психологии и специального образования прошли курсы повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе «Цифровые технологии в преподавании профильных дисциплин» в АНО высшего образования «Университет Иннополис», актуализирована основная профессиональная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедия». Результаты деятельности кафедры по апробации были представлены на форуме Digital Innopolis Days 2021, проходившем 2-4 декабря 2021 года в Иннополисе посвященный цифровой трансформации в образовании, бизнесе и госуправлении.

Выводы. Современные представления о роли цифровых технологий в профессиональной подготовке специалистов в области специального дефектологического образования свидетельствуют о необходимости цифровой трансформации образовательного процесса. В то же время это связано с определенными трудностями и, прежде всего, недостаточной готовностью преподавателей к выполнению трудовых функций с использованием цифровых технологий, обеспечивающих результативность деятельности.

Рассмотренные в статье изменения в организации образовательного процесса в условиях цифровизации должны стать приоритетами в деятельности современного преподавателя. Поднимаемые вопросы в области подготовки учителей-дефектологов и учителей-логопедов позволяют по-новому посмотреть на индивидуализацию образовательного процесса, оценивание результатов обучения на основе использования цифровых инструментов; обеспечение мгновенности оценочного подкрепления в образовательном процессе, полноценное овладение компетенциями, необходимыми для профессиональной деятельности и др.

Реализация изменений в организации образовательного процесса на основе использования цифровых технологий позволят перейти от традиционной к персонализированной системе обучения, ориентированной на результат, что позволит на новом уровне решать проблемы повышения качества профессиональной подготовки.

Литература:

1. Байбородова, Л.В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе // Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы науч.-практ. конф. «Чтения Ушинского». ЯГПУ им. Ушинского. – 2015. – С. 72-81.
2. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 24 с.
3. Водопьян Г.М., Уваров А.Ю. От компьютерной грамотности и внедрения ИКТ к трансформации работы школы // Информатика. – 2016. – № 5/6. – С. 34-43.
4. Каргина З.А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: обзор современных научных исследований // Наука и образование: современные тренды. – 2015. – №2(8). – С. 172-187.
5. Кларин, М.В. Инструмент инновационного образования: организационно-деятельностная педагогика // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – Вып. 1 (13). – С. 1-18.
6. Кукушкина О.И. Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования. – М.: Полиграф-сервис, 2005. – 327 с.
7. Львовский, Модель подготовки специалиста по сопровождению деятельностных образовательных практик / В.А. Львовский, Т.Ю. Мысина, Е.Г. Ушакова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2018. – № 2 (44). – С. 31-41.
8. Любимов Л.Л. Концепция модернизации общего образования. Без лозунгов, призывов и наставлений, но с ответами на вопросы: Что надо делать? Почему это надо делать? Как это можно сделать? // Современная аналитика образования. – № 2 (32). – ИД НИУ ВШЭ, 2020. – 80 с.

9. Мкртчян, М.А. Проблемы современной дидактики и её развитие / Современная дидактика и качество образования. – Красноярск, 2009-2018 гг. – Красноярск, 2018. – 168 с.
10. Осмоловская, И.М. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения // Образование и наука. – Том 19, № 7. – 2017. – С. 9-24.
11. Приоритетный проект в сфере образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утверждён президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 № 9) URL: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf> (дата обращения: 10.12.2021)
12. Роберт, И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования / И.В. Роберт // Информатизация образования и науки. – № 3(47). – 2020. – С. 3-17.
13. Семенова И.Н., Слепухин А.В. Дидактический конструктор для проектирования моделей электронного, дистанционного смешанного обучения в вузе // Педагогическое образование в России. – 2014. – №8. – С. 68-74. URL: http://journals.uspu.ru/attachments/article/758/Педагогическое%20образование%20в%20России_8_2014_ст.%2010.pdf (дата обращения: 10.12.2021).
14. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.
15. Уваров А.Ю. Результативный учебный процесс в меняющейся образовательной среде // Современная дидактика и качество образования: соотношение индивидуального и коллективного в обучении: материалы VIII Всероссийской научно-методической конференции. Красноярск, 28-29 января 2016 г. / отв. ред. М.В. Минова, ред. кол. Красноярск, 2016. – С. 24-32.
16. Цибульский Г.М., Носков М.В., Барышев Р.А., Сомова М.В. Активная информационная система вуза в информационно-образовательной среде // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 28-32.
17. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т.А. Аймалетдинов [и др.]. – М.: НАФИ, 2019. – 84 с.

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Булueva Шумисат Исмаиловна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);
старший преподаватель кафедры педагогики и дошкольной психологии Джегистаева Лариса Исаевна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);
старший преподаватель кафедры уголовного права и процесса Бекова Айна Османовна
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье изучен процесс развития творческого мышления младших школьников во внеурочной деятельности. Инициативность, самостоятельность, творчество, креативность – это те черты человека, которые в современном мире наиболее востребованы во многих областях. Все чаще они наиболее важны, чем знания и умения. Ценности изменились, и это влечет за собой и изменение в системе образования. ФГОС НОО ориентирует на развитие личности младшего школьника, освобождения от мышления по шаблону, активизацию творческого мышления.

Ключевые слова: творческое мышление, младший школьник, внеурочная деятельность.

Annotation. The article studies the process of development of creative thinking of primary schoolchildren in extracurricular activities. Initiative, independence, creativity, creativity – these are the human traits that are most in demand in the modern world in many areas. Increasingly, they are more important than knowledge and skills. Values have changed, and this entails a change in the education system. The Federal State Educational Standard of the NOO focuses on the development of the personality of a younger student, liberation from thinking according to a template, and activation of creative thinking.

Keywords: creative thinking, junior schoolchild, extracurricular activities.

Введение. Характерной чертой современного общества является его динамичность и изменчивость. Человек, желающий достигнуть успеха, стать высоким профессионалом в выбранной сфере, должен научиться успевать за постоянно меняющимися условиями жизни. Основой успеха является способность творчески мыслить и креативно действовать.

Так как мир меняется, трансформируется и модернизируется, то и системе образования необходимо соответствовать данным процессам. Одной из основных ее задач является помочь подрастающему поколению развить творческое мышление, чтобы подготовить его к жизни в нестабильном будущем.

Переход общества на информационный этап развития привело к изменению требований к качеству образования. На первое место выходит человеческий фактор – коммуникативность как способность работать в команде, обучаемость как быстрое усвоение знаний и способность применить их на практике и творческое мышление как способность генерировать новые идеи.

Учитывая переменчивость окружающей среды, изменения требований общества к способностям, компетенциям успешного человека и модернизацию системы образования, соответствующую данным переменам, исследования в области формирования и развития творческого мышления младших школьников является актуальными.

Изложение основного материала статьи. Процесс развития творческого мышления младших школьников связан со стратегической организацией мыслительной деятельности при решении новых задач. Каждый жизненный этап – это постановка и решение все новых задач, стоящих перед людьми. Задача – это цель, заданная в определенных условиях.

Главным в процессе решения задачи с точки зрения психологии мышления является то, как субъект находит принцип, согласно которому выполняются те или иные действия для достижения положительного результата. Будучи объектом мыслительной деятельности, задача содержит в себе как объективную информацию, которая содержится в задаче и определяется ее структурой, так и субъективную, которая является познавательным результатом каждого действия по отношению к задаче [2, С. 112].

Творчество у детей начинает проявляться довольно рано. И часто случается так, что когда ребенок попадает в школу и вступает в систему обучения, он теряет такое творчество, которое проявлял в дошкольный период.

Достаточно часто уроки построены так, что учитель дает информацию, которую ученику нужно просто запомнить, формулирует задачи и объясняет способы решений. Такой подход не вызывает полноценной интеллектуальной деятельности, что является необходимым условием для творческого усвоения знаний.

Следовательно, важным элементом школьного обучения является создание условий, в которых у детей возникает потребность в познании, в овладении способами мышления. Главное условие развития мышления – постановка в обучении таких задач, которые вызвали бы необходимость творческого усвоения учебного материала, способствовали бы развитию творческой личности. Эту важную задачу по формированию творчески мыслящей личности решает проблемное обучение.

В процессе творческой деятельности младшие школьники уточняют свои представления об окружающих предметах, глубже и полнее познают такие свойства предметов как форма, величина, комбинирование элементов, конструкция. В ходе последовательных практических преобразований объект, на который направлена деятельность, выступает перед ребенком с разных сторон, дает толчок к мышлению.

Творческие задачи предусматривают преимущественно организацию поисковой деятельности, связанную с выбором оптимальных вариантов решение данной задачи. Поисковая деятельность, содержанием которой является анализ, сочетается с комбинаторной деятельностью, суть которой заключается в синтезе.

Исходя из этого творческие задачи можно отнести к проблемным задачам, выполнение которых проходит в ходе поиска и комбинирования, которое осуществляется на определенном материале. Эта творческая деятельность ученика и с психологической точки зрения представляет собой путь к открытию, который в рамках личностного контекста может быть не менее тяжелым чем у профессионала [3, С. 115].

По мере развития умственных способностей младших школьников основные познавательные процессы развиваются совершенно по-разному: мышление, восприятие, память, внимание. Кроме того, содержание и форма процессов этих процессов напрямую развиваются из года в год.

Следовательно, умственная деятельность выпускника начальной школы должна характеризоваться тремя новыми психологическими предпосылками: произвольностью, рефлексией и внутренним планом действий. Творческое мышление формируется и развивается в процессе деятельности, поэтому ребенка необходимо приучать к занятиям, доступным его возрасту.

Внеурочная деятельность является важным средством развития творческого мышления младших школьников.

Согласно ФГОС НОО, внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся. Внеурочная деятельность понимается сегодня преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге, их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности [1].

Стремительное развитие современной жизни выдвигает перед образованием принципиально новые вопросы. Молодое поколение должно быть защищенным и мобильным на рынке труда, способным эффективно действовать в нестандартных ситуациях, делать личный духовно-мировоззренческий выбор и учиться на протяжении жизни.

Одними из более существенных признаков революции в образовании можно считать переход от усвоения информации к формированию качеств, необходимых для творческой деятельности и постоянного усвоения новой информации, а также утверждение компетентного подхода к построению содержания образования, при котором важны результаты обучения (что ученики знают, умеют и могут эффективно использовать это на практике).

Творческую компетентность можно определить как надпредметную или ключевую. Ключевые компетентности должны быть благоприятными для всех членов общества, то есть соответствующими всем независимо от пола, расы, семейного положения и т.д. Они должны соответствовать целям образования и носить личностно ориентированный характер.

Компетентность творческой деятельности предполагает выявление творческого потенциала учащихся, логического, образного мышления, создание условий для развития творческой личности.

Деятельность учителя должна быть направлена на стимулирование творчества учащихся, использование интерактивных методов, проведение нестандартных уроков, организацию исследовательской работы учащихся.

Основными закономерностями работы во внеурочное время являются:

- обусловленность воспитания общественными потребностями и условиями жизни;
- взаимозависимость воспитания, обучения, образования и развития личности;
- зависимость воспитания от возрастных и индивидуальных особенностей ученика.

Ведущее место в организации внеурочной деятельности играют принципы воспитания, которые рассматриваются в единстве с общими принципами народного образования. Принципы воспитания, то есть исходные положения, вытекающие из закономерностей воспитания и определяют общее направление воспитательного процесса, основные требования к его содержанию, методике и организации. Они имеют объективный характер.

Главной задачей внеурочной деятельности является углубление общенаучных и специальных знаний, развитие мировоззрения учащихся, выявление различных творческих способностей и содействие их всестороннему развитию, воспитание самостоятельности и инициативы, выработка навыков самообразования, подготовка к будущей практической деятельности [4, С. 62].

Вся внеурочная деятельность в школе осуществляется в условиях надлежащего педагогического режима, который является одним из важнейших средств воспитания учащихся. Но внеурочный режим должен быть гибким, что давало бы возможность обеспечивать как массовые мероприятия, так и дифференцированный подход к воспитанникам. Ведь основной путь воспитания личности – это включение ребенка в значимую для него деятельность, а также организация таких видов деятельности, когда осуществляется саморазвитие личности.

Опора на эмоциональность, образность, собственный опыт – это лучший путь к развитию личности. Поэтому нужно стараться создать на уроке такие условия, которые бы помогли каждому ребенку проявить индивидуальное творчество. Для того, чтобы начать развивать интеллектуально-творческие способности, учитываются особенности каждой возрастной группы, психологические особенности каждого ребенка, а также черты характера и «начальный» уровень этих способностей. Считаю своей первоочередной задачей – привить любовь к учебе, к труду, как на уроке так и дома.

Для того, чтобы ребенок достиг успехов в творческой работе сначала необходимо попытаться научить:

- организовывать рабочее место и планировать работу;
- ставить цель, находить способы ее реализации;
- предвидеть результат действий;
- работать из разных источниками информации, отыскивая необходимый материал, выделяя главное;
- контролировать и корректировать свою работу на различных этапах;
- аргументировать и делать выводы.

Также важно учить получать удовольствие от плодотворной работы, уметь ценить потерянное время, развивать навыки самоконтроля и самооценки. Это – первые шаги к подготовке развития творческих способностей. Задачи должны быть интересными.

Поэтому прежде, чем предлагать задачи, требующие творческих поисков и решений, педагог должен постараться заинтересовать, увлечь учеников новой темой. В древности говорили: «ученик – это не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который необходимо зажечь». Поэтому важно на каждом уроке захватить учебной работой каждого ребенка, чтобы работа была радостной, интересной, тогда у всех детей, в том числе и тех, которые имеют более низкую успеваемость, появляется желание учиться.

Целесообразно дать детям творческую вдохновенную «установку»: «Вы все можете». Такой подход считается мощной движущей силой, которая является тропинкой к творчеству.

Для активизации интереса к творческим задачам в процессе внеурочной деятельности можно использовать ситуацию затруднения, загадки, шарадки, ребусы, игры. Работу на уроке необходимо строить так, чтобы ученики были максимально вовлечены к активным действиям. «Я слышу и забываю. Я вижу и помню долго. Я делаю и понимаю» – гласит древняя китайская мудрость. На начальном этапе обучения темы, а также задачи по приведению примеров не лишены творчества. У ребенка, который переживает радость и удовольствие от обычного творческого воспроизведения, от активной работы формируется желание и потребность работать творчески. Ведь важно правильно определить, на каком этапе целесообразно предлагать детям творческие задания. Будет ли это этап усвоения новых знаний, или закрепление, в конце изучения темы, или в начале. От этого зависит успех творческой работы.

Перед тем, как давать детям задания творческого уровня, сначала необходимо сформировать у учащихся определенные базовые знания и умения, которые будут цепочкой для связи нового с изученным ранее, станут условием сознательного освоения знаниями в дальнейшем, будут способствовать выработке и развитию личных приемов самообразования, индивидуальных способностей и талантов. Ведь нельзя творчески использовать знания, которых нет, или умения и навыки, не сформированы. Чтобы подготовить детей к выполнению творческих заданий, приучаю их к точности, аккуратности, учу уважать каждую минуту, энергично работать. Это дает максимальный толчок силам, возможностям и творческим настроениям учеников. Стараюсь подавать материал по четкому алгоритму, достаточно плотно, в оптимальном темпе. Помню, что ученик имеет право на ошибку и на несколько попыток.

Развитие интеллектуально-творческих способностей предполагает тренировку, а также выработку комбинаторных умений и навыков, являющихся основой творчества, которому не только можно, но и нужно учить. Любые навыки – орфографические, вычислительные – могут быть сформированы только в практической деятельности и является результатом многократных действий. Процесс формирования у учащихся умения применять, например, орфографические знания, базируется, с одной стороны, на воспроизведении языкового материала, а с другой – это акт творчества, основанный на элементах, взятых из действительности и содержащихся в предыдущем опыте.

Чтобы достичь успеха в развитии творческого мышления ребенка важно использовать не только один метод, например, проблемно-поисковый, а стараться использовать различные методы, а также не забывать о самостоятельной работе учащихся. Использовать различные методы и приемы необходимо так, чтобы они были тесно связаны между собой и работали друг на друга.

Для правильной организации внеурочной деятельности особенно необходимо изучение проблем эмоционального состояния педагогов и учеников, партнерских взаимоотношений между ними. Тонкость и глубина эмоциональных отношений обеспечивают качество внеурочной деятельности классного коллектива и школы в целом. Принцип объединения педагогического управления внеурочной деятельностью школьников с их самостоятельностью, работой органов ученического самоуправления требует соблюдения дистанции между педагогами и учениками, общих форм профессиональной этики, педагогического такта.

Формы организации внеурочной работы разделяют на коллективные, групповые (кружки) и индивидуальные.

С целью подготовки и организации воспитательного мероприятия необходимо:

- ознакомиться с программой воспитательной работы в классе, где выполняет функции классного руководителя;
- выявить уровень развития учащихся этого класса (ценность ориентаций, чувств, мотивации поведения, привычки), а также уровень сформированности ученического класса как коллектива;
- изучить интересы, потребности учащихся, их желание, ожидания, связанные с организацией досуга во внеучебное время;
- привлечь учеников к выбору и организации будущего мероприятия;
- в процессе обсуждения с учащимися содержания, формы мероприятия ориентировать их не только на осознание собственных потребностей и интересов, но и на понимание необходимости развития определенных черт, умений самоорганизации поведения;
- согласовать выбор учеников предстоящего мероприятия с программой воспитательной работы (внеучебной деятельности), разработанной классным руководителем;
- стимулировать и поддерживать инициативу, самостоятельность всех учащихся в процессе подготовки и организации воспитательного мероприятия;
- создать и обеспечить положительную психологически-комфортную атмосферу во время мероприятия, развивать положительные самочувствие учащихся;
- регулировать ход процесса, соблюдать запланированной структуры, определенным регламентом;
- постоянно проявлять педагогический такт, избегать принуждения, эмоционального давления на учащихся;
- обсудить ход, результаты мероприятия, впечатления и желание учеников, выразить собственные суждения.

Алгоритм организации внеурочного мероприятия.

1. Выбор и планирования:

- стимулирование учеников к организации интересного и целесообразного мероприятия;
- сбор идей, предложений учеников по содержанию, формы мероприятия;
- коллективное обсуждение высказанных идей, суждений учеников, внесение корректив, выбор решений путем применения различных методик (аргументированного рассуждения, голосования, рассмотрение предложений и т.п.);
- коллективное обсуждение общей структуры, содержания, планирования методов, средств организации мероприятия;
- определение обязанностей учеников, распределение поручений, ролей.

2. Подготовка:

- ознакомление с необходимой литературой, поиск и выбор материала сценария;

- определение этапов мероприятия, подготовка сценария, организация встречи с участниками репетиций, консультаций;
- подготовка различных средств (аудиовизуальных и технических, декораций и атрибутов для интерьера, одежды участников, раздаточного материала, наград и т.п.);
- подготовка помещения.

3. Организация:

начало:

– захват внимания участников, стимулирование положительных эмоций, создание приятных ожиданий от мероприятия;

- определение целей и желаемых результатов;
- определение правил поведения участников, согласование необходимого времени;
- короткое сообщение о ходе мероприятия;

организация процесса:

– обеспечение логического перехода от предыдущего этапа к следующему;

– соблюдение сценария и регламента (импровизация возможна, если оправдана и соответствует форме мероприятия);

- контроль за соблюдением выбранных правил поведения и деятельности участников;
- поддержка позитивной атмосферы общения участников, их эмоционального подъема;
- подбадривание учеников к свободному рассуждению, выявления активности, творчества, собственных взглядов, положительных эмоций;

– акцентирование на ценности каждого участника, доброжелательное отношение ко всем ученикам;

окончание:

- наводнения выводов, итогов;
- общая оценка результатов в соответствии с намеченной целью;
- сообщение ученикам оценок, суждений, обсуждение их впечатлений, пожеланий;
- организация эмоционального возвышенного завершения, ориентация на дальнейшие мероприятия.

Большую роль в организации классного коллектива и самоуправления в классе играет такая форма работы и организация внеурочного времени, как походы по местам боевой и героической славы и туристические походы. Во время проведения похода, как известно, воспитанники становятся более организованными, самостоятельными, учатся рассчитывать на себя, не забывают помогать слабому. Во время похода каждый из участников раскрывается по-новому, а воспитатель имеет возможность неформально общаться с воспитанниками, именно там проявляется их готовность к самостоятельной жизни, проявляются их человеческие и моральные качества.

Выводы. Для решения проблемы формирования творческого мышления особого внимания заслуживает младший школьный возраст, когда закладываются основы для дальнейшего развития личности. В этом возрасте дети проявляют высокую познавательную творческую активность, выражая в результатах творческой деятельности свои впечатления, переживания, чувства, представления о мире в целом. Перед педагогами стоит важная задача – воспитать творческую личность, деятельностью которой бы носила целенаправленный конструктивный характер. В центре всей внеурочной работы в классе должна быть развивающаяся личность. Успешно реализовать комплексный подход в процессе развития творческого мышления младших школьников в рамках внеурочной деятельности можно при соблюдении следующих условий: доминирование развивающих возможностей учебного материала над его информационной насыщенностью; сочетание условия развития продуктивного мышления с навыками его практического использования; доминирование собственной исследовательской практики над репродуктивным усвоением знаний и др. Для того чтобы сформировать у учащихся умения творчески решать учебные задачи, необходимо прежде всего позаботиться о развитии у них кругозора, о создании реальной чувственной основы для воображения.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 // СПС «КонсультантПлюс»
2. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1976.
3. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры. – М.: Сов. шк., 1991.
4. Хуторской, А.В. Педагогика: Учебник / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2017.

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент кафедры

педагогика и психологии Булueva Шумисат Исмаиловна

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий,

экономики и дизайна Магомедалиева Муминат Рабазановна

ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии и

методики преподавания химии Гумашвили Инга Рамазовна

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ЗНАЧЕНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ В СОХРАНЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье выявлено значение саморегуляции для сохранения профессионального потенциала педагога высшей школы. Сделан вывод о том, что саморегуляция играет большую роль в сохранении профессионального потенциала педагога высшей школы, так как: выполнение упражнений на саморегуляцию позволяет снять или значительно снизить негативные проявления стрессовых состояний; происходит уменьшение степени эмоциональной напряжённости педагогической деятельности; возможно предотвращение нежелательных последствий, как социальных, так и физических; происходит усиление мобилизации ресурсов, возможностей педагогов, что способствует сохранению и преумножению своего профессионального потенциала.

Ключевые слова: саморегуляция, для сохранения профессиональный потенциал педагога, педагог высшей школы.

Annotation. The article reveals the importance of self-regulation for maintaining the professional potential of a teacher of higher education. It is concluded that self-regulation plays a big role in preserving the professional potential of a teacher of higher education, since: performing exercises for self-regulation allows you to remove or significantly reduce negative manifestations of stressful conditions; there is a decrease in the degree of emotional tension of pedagogical activity; it is possible to prevent unwanted consequences, both social and physical; there is an increase in the mobilization of resources, the capabilities of teachers, which contributes to the preservation and increase of their professional potential.

Keywords: self-regulation, to preserve the professional potential of a teacher, a teacher of higher education.

Введение. Профессиональный потенциал является одной из главных характеристик современного педагога. Профессиональный потенциал педагога является условием эффективной педагогической деятельности, обобщенным показателем профессиональной компетентности и профессионального самосовершенствования. Это действенная категория, означающая способность распорядиться суммой знаний, умений, личностным опытом.

Развитие профессионального потенциала педагога высшей школы представляет собой процесс формирования целого комплекса профессиональных компетенций, в результате которого происходит овладение профессией педагога и представляется возможность ее выполнения в высшей школе.

Говоря о развитии профессионального потенциала педагога, следует опираться на системно-деятельностный и акмеологический подходы, так как деятельность педагога высшей школы носит системный характер, а акмеология позволяет рассмотреть его развитие в контексте стремления к достижению вершин педагогического мастерства, к самореализации личности в педагогической деятельности. Это динамическое явление, так как профессиональный потенциал постоянно изменяется, причем эти изменения могут носить как положительный, так и отрицательный характер.

Изложение основного материала статьи. Профессиональный труд педагогов высшей школы отличается очень высокой эмоциональной напряженностью. Не зря профессию педагога относят к категории «риска», как подверженную профессиональной деформации и выгоранию [2]. Существует большое количество объективных и субъективных эмоциогенных факторов, которые оказывают негативное воздействие на труд педагога, вызывая сильное эмоциональное напряжение и стресс. Следует также учитывать, что это одна из профессий альтруистического типа, где вероятность возникновения психического выгорания достаточно высока.

Проблемы современного образования оказывают негативное влияние в первую очередь на преподавателей. Чувство неудовлетворенности, накопление усталости ведут к кризисам в работе, истощению и выгоранию. Сопутствуют этому физические симптомы: астенизация, частые головные боли и бессонница.

Кроме этого, возникают психологические и поведенческие симптомы: чувства скуки и обиды, снижение энтузиазма, неуверенность, раздражительность, неспособность принимать решения. В результате всего этого снижается эффективность профессиональной деятельности педагога. Чувство неудовлетворенности профессией ведет к снижению уровня квалификации и обуславливает развитие процесса психического выгорания [5, С. 119].

Также можно отметить сложности, связанные с осуществлением дистанционной работы, рабочие перегрузки, нехватку времени: целый ряд педагогов выполняют свою работу поздно вечером или даже в ночное время, что приводит к нарушениям сна. Педагог включен в разнообразные динамичные социальные ситуации, на которые должен быстро и адекватно реагировать.

Следует обратить внимание и на то, что в неблагоприятных ситуациях, в состоянии цейтнота, сдерживание эмоций повышает эмоциональное напряжение и негативно сказывается на здоровье педагога.

Основной причиной развития синдрома эмоционального выгорания является стресс на рабочем месте. Это состояние возникает тогда, когда требования к педагогу длительное время преобладают над его ресурсами. В результате этого нарушается состояние стабильности [1].

Накоплению напряженности способствуют обязательность работы в строго установленном режиме, большая эмоциональная насыщенность актов взаимодействия, а также личностные особенности педагога: высокий самоконтроль, особенно при волевом подавлении отрицательных эмоций; рационализация мотивов своего поведения; склонность к повышенной тревоге и депрессивным реакциям, связанным с неадекватностью «внутреннего стандарта» и блокированием в себе негативных переживаний; ригидная личностная структура [2].

Мы можем выделить организационные и профессиональные факторы, способствующие выгоранию.

К организационным факторам, способствующим выгоранию, относятся следующие:

- отсутствие или недостаток социальной поддержки со стороны коллег и администрации;
- высокая рабочая нагрузка;
- недостаточное вознаграждение за работу;
- риск штрафных санкций (выговор, лишение стимулирующих выплат);
- неоднозначные требования к работе;
- однообразная, бесперспективная деятельность;
- необходимость внешне проявлять эмоции, не соответствующие реальным;
- недостаточное время для отдыха и восстановления;
- отсутствие интересов вне работы [2].

К профессиональным факторам относят «помогающие» профессии. Именно к ним относится труд педагога. Молодой возраст, отсутствие жизненного опыта и опыта практической работы также может стать причиной выгорания.

Провоцировать синдром выгорания могут болезни, ослабленность после болезни, переживание тяжелого стресса, психологические травмы (развод, смерть близкого человека) [1].

Все вышеперечисленные факторы существенно снижают профессиональный потенциал педагога, не позволяя ему осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне.

Соматическое здоровье тесно связано с психическим состоянием человека, поэтому важным аспектом работы по сохранению психологического здоровья педагога, а, следовательно, и его профессионального потенциала, является овладение приемами саморегуляции.

Можно встретить различные определения такого понятия, как саморегуляция.

Например, это свойство систем в результате реакций, компенсирующих влияние внешнего воздействия, сохранять внутреннюю стабильность на определенном, относительно постоянном уровне.

Более развернутое определение гласит, что под саморегуляцией понимается процесс, обеспечивающий стабильность системы, ее относительную устойчивость и равновесие, а также целенаправленное изменение индивидом механизмов различных психофизиологических функций, касающихся формирования особых средств контроля за деятельностью.

Также можно определить, что саморегуляция – это оценка ситуации и корректировка собственной активности непосредственно индивидом, психический механизм оптимизации состояния человека. В следующем определении содержится практически программа действий, так как саморегуляция понимается как управление своим психоэмоциональным состоянием с помощью слов (мыслей), образов и телесных функций. И самое короткое определение саморегуляции трактует ее как способность управлять своими эмоциями и психикой в стрессовой ситуации [1, С. 135].

Общим является выделение состояния человека в качестве объекта воздействия и направленность на использование приёмов психологического самовоздействия.

Конопкиным О.А. разработана структурно-функциональная модель саморегуляции. Это система, состоящая из отдельных звеньев, выполняющих следующие регуляторные функции:

- постановка и принятие субъектом целей его произвольной активности;
- создание субъективной модели значимых для деятельности условий;
- формирование программы исполнительских действий;
- контроль и коррекция результатов деятельности [3].

Моросанова В.И. выделяет в саморегуляции следующие элементы:

- целеполагание, или планирование;
- моделирование значимых условий деятельности;
- составление программы, или алгоритма, действия;
- совершение действия;
- оценка соответствия результатов действия запланированным целям;
- внесение поправок в модель и программу [4].

Признаками развитой сферы саморегуляции являются умение человека вовремя расслабляться, способность снять усталость и обрести состояние внутренней стабильности. Как отмечает Н.В. Самоукина, любое «напряжённое психическое состояние характеризуется суженностью сознания и сверхконцентрацией человека на своих переживаниях» [6, С. 11].

Развитая сфера саморегуляции способствует сохранению психического здоровья и профессионального потенциала педагога при сравнительно небольших затратах нервно-психической энергии.

Для саморегуляции используются разные методы. Освоив их, педагог может рационально распределять свои силы в течение рабочего дня, управлять собой в различных ситуациях.

У каждого человека существует естественная система саморегуляции, однако, в ней не предусмотрены современные нагрузки, тем более, что у большинства людей отсутствует навык к ней прислушиваться, распознавать свои состояния. Например, всегда ли преподаватель отправляется спать, если чувствует в этом потребность? Потребность во сне может быть, но надо написать статью, подготовиться к занятиям и так далее.

Часто заняться собой мешает простая лень. Немало педагогов считают, что занятия саморегуляцией требуют времени на ее освоение, усилий при регулярной практике, однако, многие используют саморегуляцию неосознанно, например, когда успокаивают себя словами «все будет нормально». Тем не менее, неосознаваемая саморегуляция менее эффективна, чем та, которая выполняется более осознанно, в соответствии со своими целями и нуждами.

Регулировать психоэмоциональное состояние можно путем воздействия на самого себя с помощью управления дыханием, мышечным тонусом, а также с помощью слов и мысленных образов.

В результате могут возникать следующие реакции:

- успокоение (устранение эмоциональной напряженности);
- восстановление (ослабление проявлений утомления);
- активизация (повышение психофизиологической реактивности) [7].

Саморегуляция способствует восстановлению сил, нормализует эмоциональный фон деятельности, усиливает мобилизацию ресурсов организма.

Говоря об организации работы в дистанционном формате, следует также помнить, что длительное нахождение за компьютером в статичном положении приводит к проблемам со здоровьем.

У кого-то в большей мере страдает опорно-двигательный аппарат, развивается гиподинамия. Долгое сидячее положение негативно сказывается в первую очередь на позвоночнике и циркуляции крови во всем организме. Нарушается питание тканей, повреждаются стенки сосудов. Работа на клавиатуре в течение длительного времени приводит к перенапряжению суставов кисти и мышц предплечья, что вызывает развитие туннельного синдрома запястья.

У кого-то возникают проблемы со зрением, так как чтение информации с монитора вызывает перенапряжение глаз, проявление синдрома «сухого глаза». Может прогрессировать миопия (близорукость), дальзоркость, развиваться глаукома.

Длительная работа за компьютером приводит к увеличению нервно-психических нагрузок. Появляется повышенное утомление, головные боли, расстройство сна, раздражённость. Помимо этого, скачок напряжения в сети, отключение электричества, собственные ошибки при сохранении информации, – все это может спровоцировать возникновение серьезного стресса в результате потери важной информации.

То есть педагог, длительное время работающий за компьютером, подвергается реальному риску появления сердечно-сосудистых заболеваний, различных заболеваний глаз, двигательного аппарата, психологических проблем. Связь нашего тела и психики несомненна и не требует доказательств. Соответственно, то психическое напряжение, которое мы испытываем и накапливаем, с течением времени проявляется на телесном уровне, образуя мышечные зажимы, провоцируя болезненные ощущения в организме.

Упражнения на саморегуляцию, о которых пойдет речь во второй главе работы, желательны включить в свой набор ежедневных гигиенических мероприятий, и уже через три – четыре недели можно будет оценить результат.

Современная жизнь воспринимается организмом как поток угроз, волнений, стрессовых ситуаций. Для сохранения душевного равновесия и здоровья необходимо уметь быстро привести себя в стабильное состояние, поддерживать внутренний баланс, при котором человек имеет независимый взгляд на ситуацию, адекватное восприятие действительности. Такое поведение позволяет человеку сохранить внутреннее спокойствие и гармонию.

Желание контролировать свои эмоции объясняется тем, что в жизни человека случается немало ситуаций, когда излишние эмоции могут быть не очень уместны. Это, прежде всего, относится к различным рабочим ситуациям.

Говоря о значении саморегуляции для сохранения профессионального потенциала педагога, нельзя обойти вниманием такое явление, как эмоциональный интеллект. Он определяется как способность распознавать эмоции, намерения, мотивацию, желания как свои, так и других людей, и управлять ими. Очевидно, что для педагога высшей школы развитый эмоциональный интеллект поможет в профессиональной деятельности, ведь он предоставляет возможность договариваться с другими людьми, принимать решения, адекватно реагировать на напряжённые ситуации, которых в педагогическом процессе встречается достаточно много.

Если у педагога сформирован высокий уровень эмоционального интеллекта, то он не будет реагировать на эмоции окружающих, а сможет видеть за ними причины такого поведения, что способствует лучшему пониманию других людей.

Таким образом, эмоционально зрелый педагог – это личность, знающая свои сильные и слабые стороны, имеющая потребность в реализации своего профессионального потенциала, отличающаяся развитым самоконтролем, и адекватными реакциями на вызовы современности.

Педагогу высшей школы для сохранения своего профессионального потенциала важно уметь его восстанавливать, находить новые ресурсы для его пополнения. Это становится возможным, если педагог овладеет умением управлять своим состоянием. Осознанная практика способов саморегуляции обеспечивает эффективное взаимодействие с социумом, быструю адаптацию в изменяющихся условиях, самосовершенствование и самореализацию.

Важно подчеркнуть, что при выборе методов саморегуляции, предпочтение должно соответствовать определенным индивидуально-психологическим особенностям личности. Владение способами саморегуляции позволит педагогу высшей школы управлять познавательными процессами и эмоционально-волевой сферой, регулировать психофизическое состояние, выбирая оптимальные для себя методики.

Выводы. Итак, еще раз акцентируем внимание на значении саморегуляции для сохранения профессионального потенциала педагога высшей школы. Во-первых, выполнение упражнений на саморегуляцию позволяет снять или значительно снизить негативные проявления стрессовых состояний; во-вторых, происходит уменьшение степени эмоциональной напряженности педагогической деятельности; в-третьих, возможно предотвращение нежелательных последствий, как социальных, так и физических; в-четвертых, происходит усиление мобилизации ресурсов, возможностей педагогов, что способствует сохранению и преумножению своего профессионального потенциала.

Литература:

1. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / Бодров В. А. – М.: Per Se, 2006. – 523 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб: Питер, 2008. – 336 с.
3. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин; Российская акад. образования, Психологический ин-т. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: URSS: Ленанд, 2010. – 316 с.
4. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова; Рос. акад. образования. Психол. ин-т. – М.: Наука, 2001. – 191 с.
5. Психофизический потенциал и реальный уровень здоровья педагогов / С.М. Косенок, В.М. Карлышев, А.П. Исаев, С.А. Кабанов // Педагогика. – 1998. – №4. – С. 118-119.
6. Самоукина, Н.В. Психологический тренинг для учителя. / Н.В. Самоукина. – 2-е изд., испр. – М.: Психотерапия, 2006. – 185 с.
7. Сборник упражнений для проведения тренинга по профилактике и преодолению синдрома профессионального выгорания: практикум / сост.: Н.А. Разнадежина, А.И. Шишкина. – Сургут: Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2016. – 40 с.

Педагогика

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

студент Чеснокова Полина Николаевна

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

студент Спиридонова Диана Александровна

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

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ

Аннотация. В настоящее время сфера образования подвергается различным изменениям, которые связаны с такими процессами, как информатизация и технологизация. Современный подход к обучению предполагает использование разнообразных технологий, форм, средств и методов обучения. Более подробно в данной статье рассматривается интерактивное обучение, осуществляемое посредством интерактивных методов. Авторы раскрывают особенности интерактивного обучения, рассматривают правила, которых необходимо придерживаться при организации учебных занятий с применением интерактивных форм. В статье более подробно рассказывается о таких интерактивных формах, как интерактивные вебинары, работа в малых группах, решение кейс-заданий, мозговой штурм, деловые и ролевые игры.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивные формы, мозговой штурм, интерактивные вебинары, кейс-задания, ролевые игры, деловые игры.

Annotation. Currently, the field of education is undergoing various changes that are associated with such processes as informatization and technologization. Modern approach to learning involves the use of a variety of technologies, forms, means and methods of teaching. In more detail, this article discusses interactive learning carried out through interactive methods. The authors reveal the features of interactive learning, consider the rules that must be followed when organizing training sessions using interactive forms. The article describes in more detail such interactive forms as interactive webinars, working in small groups, solving case tasks, brainstorming, business and role-playing games.

Keywords: interactive learning, interactive forms, brainstorming, interactive webinars, case studies, role-playing games, business games.

Введение. При проектировании и организации учебного процесса необходимо ориентироваться на современные требования, предъявляемые к учебным занятиям, а также на личностные и психологические особенности обучающихся. Современный подход к обучению обусловлен особенностями динамики развития жизни и профессиональной деятельности, спецификой различных технологий обучения и потребностями общества и государства. Общество заинтересовано в

гармонично развитой личности, обладающей социально полезными знаниями, убеждениями, определенными чертами и качествами характера. Государство нуждается в высококвалифицированных специалистах, которые обладают критическим мышлением, творческим потенциалом, мобильны и легко адаптируются к новым условиям и коллективу. Образовательные учреждения используют различные методы, средства и формы обучения, для достижения поставленной цели. В настоящее время для организации учебных занятий педагоги часто используют активные и интерактивные формы обучения.

Интерактивное обучение – это активное взаимодействие, которое рассматривается как способ познания, осуществляемое в формах совместной, коллективной деятельности. Самое главное, взаимодействие должно проходить не только между преподавателем и обучающимся, но и между самими обучающимися. Интерактивное обучение нацелено на преобладание активности обучающихся в процессе обучения и предполагает конкретные и прогнозируемые цели. Основной целью интерактивного обучения является создание комфортных условий, при которых обучающийся будет чувствовать свою успешность, интеллектуальную состоятельность, что обуславливает эффективность и продуктивность учебного процесса.

На основе выявленной цели, можно сформулировать следующие задачи интерактивного обучения:

- пробуждение активности и интереса у обучающихся к дисциплине или обучению в целом;
- эффективное усвоение учебного материала;
- создание условий для самостоятельного поиска учебной информации обучающимися, а также путей и вариантов решения поставленной учебной задачи;

– студент, вовлеченный в интерактивное обучение, учится работать в команде, помогая друг другу, для того, чтобы вся группа получила хороший результат;

- формирование у обучающихся мнения и отношения к чему-либо;
- формирование жизненных и профессиональных навыков;
- выход на уровень осознанной компетентности студентов.

При этом интерактивное обучение основывается, на:

– индивидуализации, то есть педагог должен учитывать индивидуальные особенности обучающихся, которые позволяют каждому максимально раскрыть свои способности для получения образования;

– гибкости, подразумевается вариативность образовательного процесса, предусматривая возможность изменения его направленности в процессе обучения;

– избирательности, то есть предоставление обучаемым самостоятельного выбора образовательных маршрутов, получение дополнительных спецпредметов, которые удовлетворяют индивидуальные потребности обучающихся;

– контекстном подходе, педагог должен стараться максимально приблизить содержание и процессы образовательной деятельности обучающихся к их практической жизни;

– развитие сотрудничества, то есть педагог должен организовать самостоятельную, познавательную, исследовательскую, творческую деятельность, в результате которой будут формироваться умения сотрудничать, проявлять инициативу для поиска информации и умение понимать участников общего действия;

– использовании методов активного обучения с целью активизации мыслительной деятельности обучаемых, приучение их к принятию самостоятельных решений, а также формирование у обучающихся новых умений и навыков.

На основе задач интерактивного обучения и его особенностей можно выделить несколько основных правил, которых необходимо придерживаться при использовании интерактивных форм в организации учебного занятия.

Правило первое: в процессе обучения должны участвовать все студенты. С этой целью педагог может использовать технологии, которые смогут заинтересовать обучающегося и включить его в активный процесс обсуждения.

Правило второе: необходимо создать благоприятную психологическую атмосферу для продуктивной работы участников обучения. Данный этап подразумевает, что не все обучающиеся, которые пришли на такое занятие могут быть психологически готовы к непосредственному включению в те или иные формы работы. В этой связи очень полезно включать различные разминки, обязательно поощрять обучающихся за их активное участие в работе, предоставить возможность для самореализации, то есть показать именно сильные стороны каждого обучающегося.

Правило третье: для эффективного усвоения информации, представленной посредством технологии интерактивного обучения, должно быть оптимальное количество человек – до 25 человек. Важно учитывать тот факт, что все обучающиеся должны взаимодействовать друг с другом.

Правило четвертое: помещение для проведения учебного занятия должно быть оборудовано таким образом, чтобы обучающиеся могли свободно перемещаться при выполнении задания в больших и малых группах. Если говорить про онлайн занятие, то должна быть возможность использования различных инструментов, которые позволяют организовать работу в разных онлайн-группах.

Правило пятое: каждая процедура должна быть четко закреплена и регламентирована. Довольно часто обсуждение увлекает обучающихся, и они погружаются слишком далеко и уходят совершенно в другие темы, тем самым педагог может потерять драгоценное время и не получить нужный учебный результат. Поэтому очень важно донести до обучающихся правила работы в группах и количество времени, в течение которого обучающиеся должны выполнить задание.

Правило шестое: педагог должен использовать целесообразный подход к делению участников учебного процесса на микрогруппы. Изначально такой формат обучения необходимо строить на основе добровольности, а потом уже постепенно переходить к формату деления на группы случайным путем и случайного выбора.

Когда идет речь о формах и методах обучения, важно понимать, что это способы взаимодействия между педагогом и обучающимся, то есть это комплекс приемов, которые помогают нам реализовать процесс обучения. Поэтому, когда мы говорим про методы и формы интерактивного обучения, то от преподавателя требуется большей активности и творческих способностей, чем от обучающихся. И при этом к каждой конкретной теме или предмету можно использовать разнообразные интерактивные формы обучения, методы и даже их комбинацию. Таким образом, к интерактивным формам обучения можно отнести: мастер-классы, интерактивные вебинары, решение кейсов, опросы и голосования, творческие задания, работа в малых группах, мозговой штурм обучающие игры, которые в свою очередь можно подразделить на ролевые игры и деловые игры.

Интерактивные формы обучения внедряются и активно применяются не только в таких образовательных учреждениях, как школы, гимназии, лицеи, техникумы и колледжи, но и высших образовательных учреждениях. Педагоги учреждений высшего образования активно применяют интерактивные формы обучения при проведении практических занятий, потому что необходимо привлечь внимание студентов к конкретной дисциплине и пробудить в них желание для её изучения. Посредством интерактивных форм студенты получают практический опыт для будущей профессиональной деятельности.

Одной из распространенных форм интерактивного обучения, применяемой педагогами высших образовательных учреждений, является решений кейс-заданий. Под кейсом понимается учебный материал, в котором в письменной форме или с помощью технических средств обучения представлена ситуация, содержащая личную, социальную, экономическую или политическую проблему. Педагог предлагает конкретную ситуацию и обучающиеся в группах, коллективно

разрабатывают модель ее решения. Обучающиеся активно включаются в поиск истины, делятся мнениями, учатся аргументировать свою точку зрения. Например, для закрепления материала по теме: «Стадии избирательного процесса» педагог разработал практическое занятие с решением кейс-заданий. Теоретический материал по данной теме был представлен студентам на лекционном занятии, на семинаре педагог предлагает студентам решить несколько кейсов, которые связаны с избирательным процессом и трудностями, которые могут возникнуть в ходе его проведения. Для поиска решения обучающиеся используют знания, полученные ими, а также используют специализированную литературу, в частности федеральные законы. В ходе занятия студенты примеряют на себя роли участников избирательного процесса и экспертов. В результате решений кейс-заданий обучающиеся приобретают умения и навыки, которые им могут пригодиться как в профессиональной деятельности, так и в общественной деятельности.

Интерактивные вебинары – это занятие, в котором происходит соединение традиционной лекции и таких способов взаимодействия, как дискуссия, разбор, демонстрация слайдов или фильмов. Данный вид занятия предполагает, что педагог не просто рассказывает теорию, но и вовлекает обучающихся в обсуждение. Например, при проведении интерактивного вебинара по дисциплине «Уголовное право» преподаватель демонстрирует запись хода судебного заседания, комментирует каждый этап и отвечает на вопросы студентов. Также на основе свежих примеров из практики объясняет ошибки сторон при выборе способов защиты своих прав в уголовных судах, вовлекая в дискуссию студентов.

Мозговой штурм – занятие, на котором преподаватель предлагает студентам высказать свои мнения по определенному вопросу. Обучающиеся генерируют идеи, предлагают нестандартные творческие решения, преподаватель фиксирует на бумаге все прозвучавшие высказывания, после чего, перечислив их вслух, спрашивает у участников, какие, по их мнению, выводы можно сделать из получившихся результатов. В ходе обсуждения вариантов ответов учащимся следует выделить из них те, что имеют наибольшее значение. Например, преподаватель проводит лекционное занятие по дисциплине «Гражданский процесс» по теме «Гражданские процессуальные отношения и их субъекты», объясняет тему и задает вопрос на размышление «Может ли один участник гражданского процесса выполнять одновременно функции представителя и свидетеля?». Студенты генерируют идеи, высказывают свое мнение, в это же время педагог записывает предположения на доску. Преподаватель должен записать идеи каждого участника занятия, не критикуя и не выделяя чье-либо мнение. В конце обсуждения, они вместе разбирают высказывания и приходят к правильному ответу.

Работа в малых группах представляет собой технологию обучения, предполагающую совместный поиск малой по количеству участников группой путей решения определенной проблемы или задачи. Данный метод позволяет абсолютно всем обучающимся, в том числе и стеснительным, участвовать в работе, практикуя свои навыки сотрудничества и межличностного общения. Например, педагог в начале семинара по дисциплине «Административное право» по теме «Административные наказания» предлагает студентам разделиться на 4 микрогруппы, в которых будет по 5 человек. Далее для каждой группы преподаватель раздает карточки с заданием: составьте схему «Виды административных наказаний». Студенты внутри группы должны обсудить данное задание и составить схему на листочке А4. Очень важно, чтобы все студенты внутри микрогрупп чувствовали себя комфортно и активно участвовали в обсуждении. При завершении выполнения задания, студенты должны продемонстрировать свои схемы, сопровождая свое выступление кратким объяснением.

Выводы. Таким образом, на основе вышесказанного следует сделать вывод, что сфера образования претерпевает изменения в связи развитием информационных технологий. Традиционные подходы к обучению сменяются современными, более усовершенствованными подходами. Во избежание резких изменений используется сочетание традиционных и современных форм обучения. В настоящее время большинство учебных занятий организуется и проводится с применением интерактивных форм обучения, которые способствуют повышению эффективности и продуктивности учебного процесса. В высших образовательных учреждениях также активно используется интерактивное обучение, позволяющее студентам условно представить сферу своей профессиональной деятельности и приобрести необходимые умения и навыки. Современное образование должно отвечать требованиям общества и государства, которые заинтересованы в достойных представителях социума и высококлассных специалистов в различных сферах деятельности.

Литература:

1. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Зиновьев О.А. Интерактивные формы обучения в современном вузе // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. – 2021. – № 2 (52). – С. 146-151.
2. Быстрова Н.В., Медонова Е.В., Симонова А.А. Инновационные технологии в обучении студентов-дизайнеров // В сборнике: *Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции*. Нижний Новгород, 2021. – С. 165-167.
3. Быстрова Н.В., Уракова М.Н., Ермолаева Е.Л. Цифровые технологии в образовательном пространстве. В сборнике: *Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы*. Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Под общей редакцией А.Г. Миронова. – Красноярск, 2020. – С. 88-91.
4. Быстрова Н.В., Уракова М.Н., Ермолаева Е.Л. Цифровые технологии в образовательном пространстве // В сборнике: *Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы*. Сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Под общей редакцией А.Г. Миронова. – Красноярск, 2020. – С. 88-91.
5. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Соколова К.К. Интерактивные методы обучения в экономической подготовке студентов вуза // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. – 2019. – № 2 (36). – С. 14-19.
6. Вагин Д.Ю., Быданова А.А., Голованова С.О. Особенности интерактивного обучения в образовательных учреждениях // В сборнике: *Педагогические технологии в современном образовательном процессе в условиях реализации ФГОС*. Под редакцией Пшениснова Н.В. – Нижний Новгород, 2020. – С. 73-76.
7. Вагин Д.Ю., Синева Н.Л., Краснопецев В.А. Проблемы дистанционного обучения: барьеры и пути их преодоления // *Современные исследования социальных проблем*. – 2020. – Т. 12. – № 5-3. – С. 100-104.
8. Галиакберова А.А., Галимова Э.Х., Матвеев С.Н. Методические основы проектирования цифрового симулятора педагогической деятельности // *Вестник Мининского университета*. 2020. Т. 8. № 3 (32). С. 2.
9. Гладкова М.Н., Абрамова Н.С., Кутепов М.М. Особенности профессиональной подготовки бакалавров в условиях электронного обучения // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2017. – Т. 6. – № 2 (19). – С. 103-105.
10. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // *Вестник Мининского университета*. – 2019. – Т. 7, №3. – С. 3.
11. Суходоева Л.Ф., Немова О.А., Сидоров А.Н. Цифровая трансформация управленческих задач по решению ресурсных проблем // *Московский экономический журнал*. 2020. № 7. С. 40.
12. Уракова Е.А., Быстрова Н.В., Грашина П.А. Сущность проектного подхода в профессиональном образовании // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2020. – № 69-4. – С. 276-278.

УДК 372.891

доктор педагогических наук, профессор Винокурова Наталья Федоровна

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

учитель начальных классов Макарова Татьяна Юрьевна

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа №19» (г. Нижний Новгород);

магистрант направления «Геоэкологическое образование» Гущина Юлия Сергеевна

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

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

Аннотация. В статье раскрыта актуальность темы, определены философские основания, связанные с мировоззренческими идеями экоразвития, которые составляют ценностные коэволюционные установки экологической культуры. Проанализированы психолого-педагогические исследования, раскрывающие понятие «экологическая культура», её сущность, структурные компоненты, а также процессуально-технологический аспект её формирования. Представлена авторская модель педагогической системы, включающей теоретико-методологический и методический уровни формирования экологической культуры, а также описана методика её реализации в процессе изучения курса «Окружающий мир» на основе игровых технологий. Рассмотрены и реализованы методические условия формирования экологической культуры в курсе «Окружающий мир» включающие: сопряжение этапов формирования экологической культуры с содержанием курса и с видами игровой технологии; взаимосвязь классно-урочной и внеурочной деятельности. Материал может быть использован педагогами при разработке вопросов, связанными с экологическим образованием младших школьников.

Ключевые слова: экологическая культура, методологические основы, педагогическая система, курс «Окружающий мир», экологический кружок.

Annotation. The article reveals the relevance of the topic, defines the philosophical foundations associated with the ideological ideas of eco-development, which constitute the value coevolutionary attitudes of ecological culture. Psychological and pedagogical studies revealing the concept of "ecological culture", its essence, structural components, as well as the procedural and technological aspect of its formation are analyzed. The author's model of the pedagogical system, including theoretical, methodological and methodological levels of the formation of ecological culture, is presented, and the methodology of its implementation in the process of studying the course "The world around" based on game technologies is described. The methodological conditions for the formation of ecological culture in the course "The World Around" are considered and implemented, including: the coupling of the stages of the formation of ecological culture with the content of the course and with the types of game technology; the relationship of classroom and extracurricular activities. The material can be used by teachers in the development of issues related to environmental education

Keywords: ecological culture, methodological foundations, pedagogical system, the course "The surrounding world", ecological circle.

Статья публикуется при поддержке гранта РФФИ «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте» (проект 19-013-00749 Код конкурса А

Введение. Актуальность формирования экологической культуры подчеркивается в 114 статье современной Конституции РФ, в которой отмечается важность и необходимость воспитания экологической культуры населения. Следовательно, эта задача является значимой и для современного образования как ключевого звена непрерывного процесса становления экологической культуры.

Процесс развития экологической культуры многоэтапный и имеет продолжительный характер. Особое место в этом процессе занимает начальная школа. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) подчеркивается важность формировании экологической культуры обучающихся. Отмечается, что одной из основных задач общества является «освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей, норм здоровьесберегающего поведения в природной среде» [10].

Как отмечается в психолого-педагогических исследованиях, в начальной школе закладываются эколого-ориентированные представления, ценностные ориентации и природосообразное поведение, которые составляют основы экологической культуры [1; 2; 3; 6]. Учитывая психолого-физиологические особенности учащихся начальной школы, высокой эффективностью в формировании экологической культуры на этом этапе имеют игровые технологии. Вместе с тем, в настоящее время данной теме уделяется недостаточно внимания в теории и методике обучения курса «Окружающий мир». В этой связи возникает необходимость изучения психолого-педагогических основ проблемы формирования экологической культуры и их реализация в курсе «Окружающий мир» во взаимосвязи с внеурочной деятельностью.

Цель исследования: раскрыть методологические основания и методические особенности формирования экологической культуры в курсе «Окружающий мир» во взаимосвязи с внеурочной деятельностью.

Для достижения данной цели были поставлены задачи:

1) Выявить философские и психолого-педагогические основания понятия «экологическая культура», её компоненты и методические условия формирования.

2) Разработать модель педагогической системы на теоретико-методологическом и методическом уровнях, что придаст целостность процессу формирования экологической культуры при изучении курса «Окружающий мир» средствами игровой технологии.

3) Создать методические разработки, которые способствуют формированию экологической культуры в курсе «Окружающий мир» и во взаимосвязи курса с кружковой деятельностью.

Изложение основного материала статьи. Методологическим базисом экологической культуры являются: а) философские исследования о мировоззренческих идеях, как ценностной основы экологической культуры (идеи ноосферы, коэволюции, устойчивого развития) [2; 3; 8; 9]; б) психолого-педагогические исследования о культурологической концепции личностно-ориентированного образования, разработанной Е. В. Бондаревской и предполагающей рассмотрение

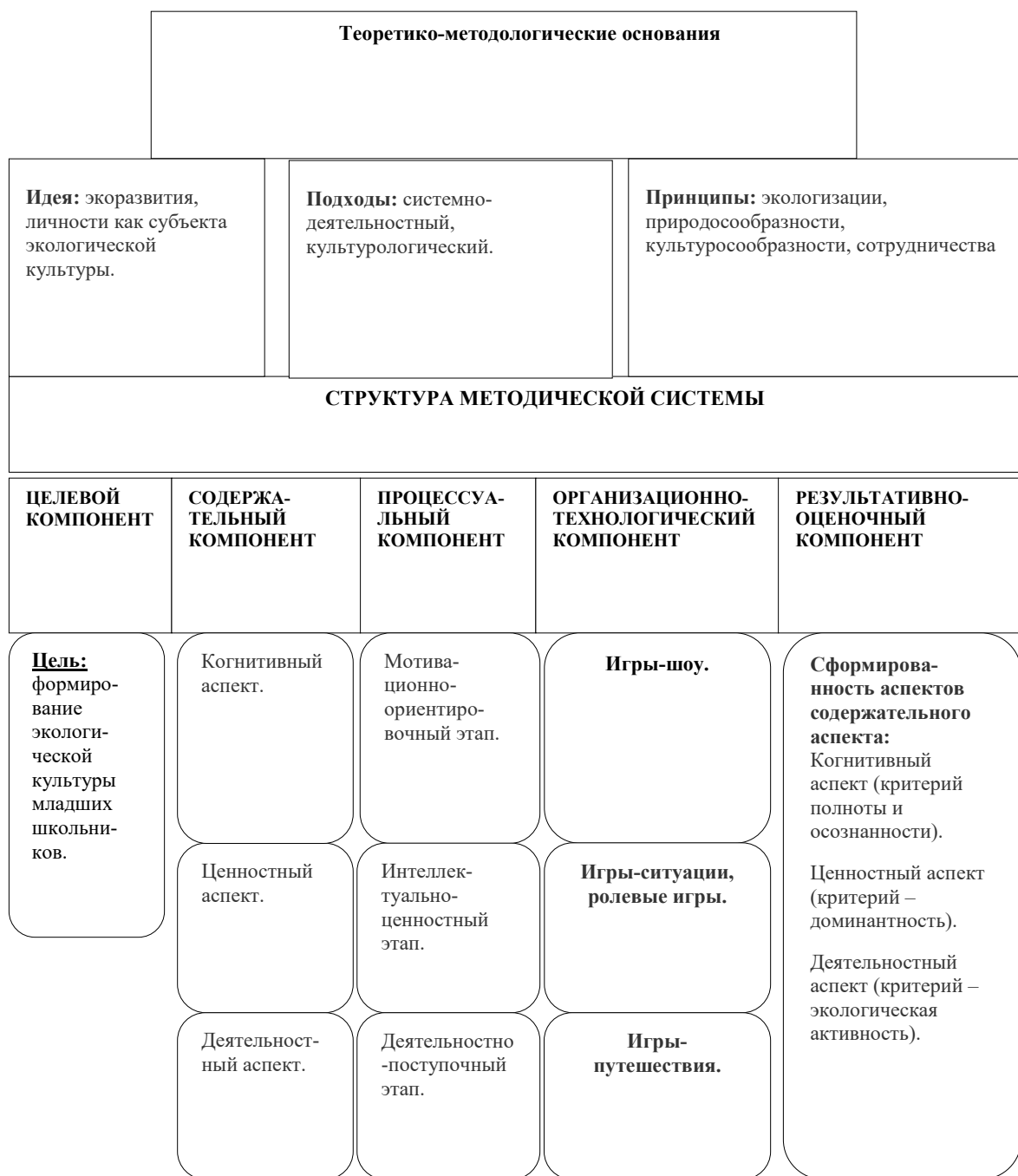
личности как субъекта культуры [6]; в) исследования о сущности экологической культуры, её структурных компонентах, этапах формирования [3; 5; 8].

Особо отметим, что в концепции Е. В. Бондаревской культурологическая направленность образования у младших школьников рассматривается как процесс развития его представлений, эстетических чувств, потребностей в общении, игровой деятельности [6]. Эти педагогические идеи положены в основу исследования.

Сущность понятия «экологическая культура» в психолого-педагогической литературе рассматривается с разных сторон и позиций, такими учеными, как Н.Ф. Винокурова, С.Н. Глазачев, С.Д. Дерябо, А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, В.И. Панов, Д.С. Лихачев, В.В. Николина, И.Н. Пономарева, И.Т. Сураегина, В.А. Ясвин [5]. В рамках данного исследования экологическая культура рассматривается нами как интегративное качество личности, включающая в себя познавательный, ценностный и деятельностный аспекты [3].

Таблица 1

Модель педагогической системы формирования экологической культуры младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир» на основе игровых технологий



Таким образом, экологическая культура представляет собой интегральное качество личности, которое характеризуется гармоничным взаимодействием когнитивной, аксиологической и праксиологической сфер сознания личности. В этом контексте выделяются три компонента в структуре экологической культуры: 1) когнитивный компонент; 2) ценностный компонент; 3) деятельностный компонент. Процесс формирования экологической культуры включает три этапа: мотивационно-ориентировочный (пробуждение интереса к изучению экологического материала), интеллектуально-

ценностный (осмысление и осознание этического содержания экологической культуры), деятельностно-поступочный (реализация полученных знаний в практической деятельности).

Особое внимание при формировании экологической культуры необходимо уделить выбору педагогических технологий, которые служат для педагогов помощниками по усилению внимания к экологической деятельности учащихся. Как уже отмечалось, для младших школьников весьма эффективной будет игровая технология. Игровая технология, по мнению В.В. Серикова, обеспечивает развитие субъектного опыта, в том числе опыта культурно-экологической направленности [6]. Это является важным условием формирования экологической культуры у младших школьников.

Установлено, что учебный курс «Окружающий мир» имеет значительный потенциал для формирования экологической культуры. При его изучении обучающиеся знакомятся с разнообразием природного окружения, особенностью культуры и хозяйства различных территорий, выявляют причинно-следственные связи между человеком и окружающим миром.

С целью комплексной реализации культурно-экологического потенциала курса разработана модель педагогической системы формирования экологической культуры младших школьников при изучении курса «Окружающий мир» средствами игровой технологии (таблица 1).

Сконструированная модель педагогической системы представлена на двух уровнях: теоретико-методологическом и методическом. Первый уровень – теоретико-методологический – представлен: а) идеями экоразвития и личности как субъекта экологической культуры; б) системно-деятельностным и культурологическим подходами; в) принципами – экологизации, природосообразности и культуросообразности; сотрудничества.

Методический уровень представлен совокупностью взаимосвязанных компонентов, отражающих системный характер методики формирования экологической культуры. В структуру содержательного компонента входят три аспекта: когнитивный, ценностный и деятельностный. Процессуальный и технологический компоненты методической системы базируются на поэтапном формировании экологической культуры в соответствии с видами игр (игровой технологией). На мотивационно-ориентировочном этапе посредством игр-шоу, способных вызвать мотивацию у учащихся, создаются целостные, эмоционально-насыщенные представления об особенностях экологической культуры как регулятора во взаимодействии человека и природы, ее роли в гармонизации этих взаимоотношений и улучшении экологического состояния различных территорий.

На интеллектуально-ценностном этапе происходит более глубокое осмысление и осознание этического содержания экологической культуры. Деятельностно-поступочный этап характеризуется тем, что на этом этапе обучающиеся включаются в деятельность по изучению, оценке, улучшению реального социоприродного окружения. При этом используются экологические знания, обогащаются ценностные отношения коэволюционного характера и вырабатывается нравственная позиция, развивается субъектный опыт изучения и решения экологических проблем. На данном этапе используются игры-путешествия, ролевые игры.

Результативно оценочный компонент представлен критериями сформированности различных компонентов экологической культуры: критерием сформированности когнитивного компонента была полнота и осознанность знаний; ценностного компонента – доминантность и деятельностного компонента – экологическая активность.

На основании выявленных особенностей экологической культуры разработаны методические условия её формирования у младших школьников, которые включают: а) материал о сопряжении этапов формирования экологической культуры с содержанием курса «Окружающий мир» и видом игровой технологии (таблица 2); б) материал о взаимосвязи классно-урочной и внеурочной деятельности (таблица 3).

Таблица 2

Процессуально-технологический аспект формирования экологической культуры в содержании курса «Окружающий мир»

Этапы	Содержание курса «Окружающий мир» 2 класс, УМК «Школа России»	Игровая технология	Игры
1. Мотивационно-ориентировочный	Раздел 1. Где мы живем.	Игры-шоу	«Что? Где? Когда?»
	Раздел 2. Природа.		«Поле чудес»
	Раздел 3. Жизнь города и села.		«Кто хочет стать миллионером?»
2. Интеллектуально-ценностный	Раздел 4. Здоровье и безопасность.	Игры-ситуации и ролевые игры	«Юный врач», «Природа и здоровье», «Экологическая характеристика дома»
	Раздел 5. Общение.		«Наедине с природой»
3. Деятельностно-поступочный	Раздел 6. Путешествие.	Игры-путешествия	Игра-путешествие по станциям «Экологическое путешествие»

Была разработана программа экологического кружка «Мир экологии» (таблица 3). Программа курса «Мир экологии» предполагает включение учащихся в изучение и решение экологических проблем окружающего мира. Структура программы отвечает логике развития экологической культуры учащихся и включает три содержательных блока – это Введение в экологию, Природоохранная деятельность и Экологическая культура. В таблице 3 представлена взаимосвязь этапов формирования экологической культуры, содержание базового курса « Окружающий мир», содержание экологического кружка и соответствующие игровые технологии. Такая взаимосвязь обеспечивает комплексность формирования экологической культуры младших школьников.

Взаимосвязь этапов формирования экологической культуры, содержания базового курса «Окружающий мир», содержание экологического кружка и соответствующих игровых технологий

Этапы формирования экологической культуры	Содержание базового курса «Окружающий мир», УМК «Школа России»	Содержание экологического кружка «Мир экологии»	Игровые технологии
Мотивационно-ориентировочный	Раздел 1. Где мы живем.	Раздел 1. Введение в экологию Тема 1. Что такое экология? Тема 2. Экологическая азбука. Тема 3. Роль человека в природе.	Игры-шоу
Интеллектуально-ценностный	Раздел 2. Природа. Раздел 3. Жизнь города и села. Раздел 4. Здоровье и безопасность. Раздел 5. Общение.	Раздел 2. Окружающая мир и человек. Природа и человек в различные времена года. Каким воздухом мы дышим? Почва и человек. Этика отношений человека и живой природы в городе и селе. Моё здоровье и окружающий мир. Красота природы. В согласии с природой.	Игры-ситуации и ролевые игры
Деятельностно-поступочный	Раздел 6. Путешествие.	Раздел 3. Экологическая культура. Что такое экологическая культура? Культура поведения человека в природе в различных странах мира.	Игры-путешествия

Выводы. В ходе изучения понятия «экологическая культура» был раскрыт философский базис, который составляет ценностные основы экологической культуры. Рассмотрены психолого-педагогические основания, связанные с культурологической личностно-ориентированной парадигмой, сущностью экологической культуры, её структурными компонентами, дано определение экологической культуры и этапы её формирования. Представлена авторская модель педагогической системы формирования экологической культуры у младших школьников в процессе изучения курса «Окружающий мир» на основе игровых технологий. Рассмотрены методические условия, которые включают материал о сопряжении этапов формирования экологической культуры с содержанием курса «Окружающий мир» и видом игровой технологии, а также о взаимосвязи классно-урочной и внеурочной деятельности.

Литература:

1. Бадина О.М., Зулхарнаева А.В. Теоретические основы методики формирования экологической культуры в условиях кружковой деятельности // В сборнике: Орфановские чтения. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Мининский университет. – 2019. – С. 140-143.
2. Винокурова Н.Ф. Козволюционная парадигма экологического образования для устойчивого развития: методологические основы // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – Т. 16. – № 4. – С. 65-74.
3. Винокурова Н.Ф., Николина В.В., Ефимова О.Е. Методологические основы формирования экологической культуры школьников на основе идей экоразвития // Образование и наука. – 2016. – № 5 (134). – С. 25-40.
4. Лескова И.А. Идея образования: структура и содержание в контексте смены философских оснований // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №3. – С. 10.
5. Лучшие практики экологического образования в интересах устойчивого развития / Алексеев С.В., Бабакова Т.А., Богатенкова Н.В., Винокурова Н.Ф., Гаджиева Е.А., Гущина Л.И., Гущина Э.В., Демидова Н.Н., Дзятковская Е.Н., Залиханов М.Ч., Захлебный А.Н., Иванова Е.В., Каторгина Н.В., Кириллов П.Н., Кокаева И.Ю., Колесова Е.В., Комиссарова Т.С., Копытин А.И., Корякина Н.И., Кройцойнтнер Э. и др. – Санкт-Петербург, 2018. – Сер. Научные школы академии.
6. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания учебное пособие / Под общей редакцией Е.В. Бондаревской. – Москва-Ростов-н/Д: Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с.
7. Плешаков А.А. Окружающий мир. 2 класс. Учеб. Для общеобразоват. Организаций. В 1,2 ч. Ч. 1 / А.А. Плешаков. – 12-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2019. – 96 с.: ил. – (Школа России).
8. Слепенкова Е.А., Аксенов С.И. Становление и развитие педагогического образования в России: XVIII-XX вв. // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9, №1. – С. 7.
9. Урсул А.Д. Модель опережающего образования // Глобальный кризис западной цивилизации в России. – М., 2009.
10. Федеральный государственный Образовательный Стандарт Начального Общего Образования (1-4 кл.) / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «6» октября 2009 г. № 373.
11. Vinokurova N., Loshchilova A., Demidova N., Zulkharnaeva A. Formation of schoolchildren eco-oriented life when studying a cultural landscape / В сборнике: European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. – Krasnoyarsk, 2020. – С. 967-981.

УДК 378.14

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент Воронин Денис Михайлович

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

преподаватель кафедры физвоспитания Воронина Екатерина Геннадиевна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Коротков Олег Владимирович

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СОГЛАСНО ФОРМИРОВАНИЮ «ЯДРА ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ» И УНИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. С целью унификации высшего педагогического образования в Российской Федерации был предложен проект «Ядра высшего педагогического образования». Согласно данному проекту все образовательные программы по направлению подготовки 44.03.01 и 44.03.05 Педагогическое образование должны иметь модульную структуру, направленную на формирование конкретных компетенций и компетентностей. Каждый модуль должен содержать обязательную и вариативную часть, большинство модулей также подразумевают наличие практической подготовки. Данный проект является очень актуальным, поскольку в Российской Федерации наблюдается острый дефицит педагогических кадров, а унификация образовательного процесса позволит значительно повысить его качество. В нашей работе мы представляем модель образовательной программы по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профили Биология. Химия, которая выполнена согласно требованиям «ядра высшего педагогического образования».

Ключевые слова: ядро, педагогическое образование, высшее образование, компетенции, унификация, качество.

Annotation. In order to unify higher pedagogical education in the Russian Federation, the project "Cores of Higher pedagogical education" was proposed. According to this project, all educational programs in the field of training 44.03.01 and 44.03.05 Pedagogical education should have a modular structure aimed at the formation of specific competencies and competencies. Each module should contain a mandatory and variable part, most modules also imply the presence of practical training. This project is very relevant because there is an acute shortage of teaching staff in the Russian Federation, and the unification of the educational process will significantly improve its quality. In our work, we present a model of an educational program in the field of training 44.03.05 Pedagogical education, Biology and Chemistry profiles, which is performed according to the requirements of the "core of higher pedagogical education".

Keywords: core, pedagogical education, higher education, competencies, unification, quality.

Введение. Реформация системы высшего образования в Российской Федерации проходит уже довольно длительный промежуток времени [5] и приобретает затяжной характер [7]. На данный процесс влияют множество факторов: цифровизация экономики и образования [8], требования к показателям рейтинга университетов, национальные проекты, федеральные проекты, образовательные и глобальные тренды [2]. В ноябре 2021 года на уровне Министерства Просвещения был разработан проект унификации подходов к структуре и содержанию высшего педагогического образования, который получил название «ядро педагогического образования». В данном документе изложены основные требования к подготовке кадров по образовательным программам бакалавриата в области педагогического образования.

На данный момент наблюдается большое разнообразие и вариативность образовательных программ высшего педагогического образования [6], что не приводит к единым результатам освоения образовательных программ [3]. Более 200 университетов ведут подготовку кадров в области педагогического образования. Решение о формировании единых блоков компетенций [4] позволит значительно унифицировать и оптимизировать процесс подготовки будущих учителей [10].

Единая структура программ подготовки предполагает единое содержание, состоящее из семи модулей. Также предполагается определенное сохранение академических свобод ВУЗов, которое выражается в возможности университета формировать вариативную часть образовательной программы в объеме 21%. Единое содержание программ подготовки предусматривает формирование единого образовательного и воспитательного концепта для университетов, которые готовят кадры для системы образования. Основными положениями являются: компетентностный подход при разработке образовательных программ, четкая преемственность обязательной части программы и части, которую формируют участники образовательного процесса; фундаментальная подготовка педагога, которая базируется на единстве теоретической и практической компоненты [9]; учет эмпирического опыта при реализации образовательных программ подготовки педагогов [12], важным элементом также выступает формирование проектного мышления [8] и умения работать с проектами и в проектах для обучающихся [3].

Цель исследования – разработать основную образовательную программу по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профили Биология. Химия на базе ядра педагогического образования.

Изложение основного материала статьи. Образовательная программа по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профили Биология. Химия разработана на основании закона «Об образовании в РФ», приказами Министерства образования и науки №301, 1383, 636, ФГОС ВО по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профстандарта «Педагог», Устава ГГТУ, проекта основных требований к подготовке педагогических кадров к их структуре и содержанию.

Данная программа носит инновационный характер, поскольку направлена на развитие выбранного ядра компетенций у будущих учителей биологии и химии, особенностью данной образовательной программы является выделение soft skills педагога.

Стандартно образовательная программа состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, а также факультативов. Обязательная часть состоит из восьми модулей, каждый из которых дополнен практиками и вариативными дисциплинами в разделе факультативы. Особенностью программы является наличия практикума по проектной деятельности в течении всего периода обучения. В ходе изучения данной дисциплины, обучающиеся работают над межпредметными образовательными проектами в командах и внедряют эти проекты в практику, изучая эффект от их внедрения. В общей сложности за период обучения каждый студент принимает участие в разработке и реализации 5-7 проектов. Данный элемент образовательной программы позволяет нам качественно сформировать необходимые гибкие навыки.

Социально-гуманитарный модуль содержит четыре основных дисциплины, которые предполагают изучение истории, философии, нормативно-правовой базы и финансовой грамотности, а также имеют возможность пройти факультатив «Компетентность педагога в условиях цифровой экономики»

Коммуникативно-цифровой модуль содержит три основных дисциплины, учебную практику и факультативную дисциплину. В данном модуле будущие учителя изучают иностранные языки, русский язык и культуру речи, технологии цифрового образования, проходят учебную технологическую практику, а также имеют возможность изучать факультативную дисциплину «Профессиональная коммуникация в сети интернет».

Здоровьесберегающий модуль содержит четыре дисциплины, элективный курс по физической культуре и спорту, также у обучающихся есть возможность изучить факультативную дисциплину «Современные здоровьесберегающие технологии».

Психолого-педагогический модуль состоит из трех основных дисциплин, которые позволяют изучить основные положения педагогики, психологии, а также особенности работы с детьми имеющими особые образовательные потребности и ограниченные возможности здоровья, также модуль содержит объемную педагогическую практику, также есть возможность изучить факультативную дисциплину «Психологические особенности обучения с применением дистанционных образовательных технологий».

Модуль воспитательной деятельности содержит четыре дисциплины, которые позволяют освоить основы межэтнических, межконфессиональных отношений, изучить основы психологии, технологии организации воспитательных практик и вожатской деятельности. Данный модуль также сопровождается объемной практикой и дает возможность изучить факультативную дисциплину «Практикум по вожатской деятельности и классному руководству».

Модуль учебно-исследовательской и проектной деятельности состоит из двух основных дисциплин, которые раскрывают суть научно-исследовательской и проектной деятельности учителя, а также обучает математической обработке результатов научных исследований и проектов. Также этот модуль сопровождается практиками: научно-исследовательской работой и учебной технологической практикой.

Предметно-методический модуль по биологии содержит в структуре девять дисциплин, которые позволяют обучающимся изучить основные положения ботаники, зоологии, цитологии, генетики, экологии, анатомии и физиологии, гистологии, а также методику преподавания биологии. В данный модуль включены объемные практики, как научные, так и педагогические.

Предметно-методический модуль по химии представляет собой симбиоз девяти дисциплин и двух объемных практик. Студенты в этом модуле изучают общую, неорганическую, органическую, аналитическую, физическую и коллоидную, биологическую, прикладную химии, знакомятся с биогеохимией и методикой проведения химических экспериментов, естественно, изучая методику преподавания химии.

Часть, формируемая участниками образовательных отношений, состоит из двух модулей и двух блоков элективных дисциплин. Предметно-содержательный модуль по биологии предполагает изучение дисциплин, обучающихся подготовке к ОГЭ и ЕГЭ по биологии, механизмам проведения учебного биологического эксперимента, молекулярной биологии, основам биотехнологии, теории эволюции, учение о биосфере и микробиологии. Также предусмотрена научно-исследовательская практика.

Предметно-содержательный модуль по химии содержит дисциплины, обучающие решению расчетных задач в школьном курсе химии, изучающие механизмы подготовки к ОГЭ и ЕГЭ по химии и международным исследованиям естественнонаучной грамотности, а также общую химию и биохимические основы природопользования. Предусмотрена научно-исследовательская практика.

Первый блок элективных дисциплин содержит на выбор несколько вариантов: изучать мониторинг окружающей среды, либо механизмы организации научно-исследовательской и проектной деятельности по биологии и химии в школе или внеурочную деятельность по биологии и химии в школе.

Второй блок элективных дисциплин также содержит три варианта на выбор: изучать методику преподавания биологии обучающимся с особыми образовательными потребностями, либо методику преподавания химии обучающимся с особыми образовательными потребностями или особенности методики преподавания химии и биологии для одаренных детей.

Завершается программа государственной итоговой аттестацией, которая состоит из защиты выпускной квалификационной работы и междисциплинарного итогового экзамена.

Формирование единой модели образовательной программы для обучающихся по направлению подготовки педагогическое образование открывает широкие возможности для сетевого взаимодействия педагогических университетов всей страны и дает возможность значительно повысить академическую мобильность обучающихся [1]. При переводе из одного образовательного учреждения не возникнет больших проблем с перезачетом или переекзаменацией результатов обучения по педагогическим специальностям [7].

Особенностью разработанной образовательной программы также стал акцент на качественное формирование soft skills у обучающихся. Формирование гибких компетенций производится путем разработки и реализации междисциплинарных образовательных проектов в команде, на протяжении всего периода обучения с постепенным их усложнением. В идеале на выходе должен выйти стартап, на базе которого пишется выпускная квалификационная работа.

Выводы. В ходе проделанной работы нами была разработана модель образовательной программы, которая основана на методических рекомендациях о ядре педагогического образования, с соблюдением всех выдвигаемых к образовательным программам требованиям. Особенностью программы является акцентированное развитие soft skills у обучающихся. Основные усилия направлены на развитие коммуникационной составляющей, работе в команде над образовательными проектами. Продуктом данного исследования стала образовательная программа по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, профили Биология. Химия.

Перспективы дальнейших исследований: проверка гипотезы о том, что в ходе обучения по данной программе происходит более качественное формирование запланированных к освоению компетенций.

Литература:

1. Болотова Е.Л. О фундаментальности предметной подготовки обучающихся по образовательным программам естественнонаучной и математической направленности педагогического вуза // Преподаватель XXI век, 2019. – №1-1. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-fundamentalnosti-predmetnoy-podgotovki-obuchayuschih-sya-po-obrazovatelnyim-programmam-estestvennonauchnoy-i-matematicheskoy> (дата обращения: 11.12.2021).

2. Воронин Д.М. Критерии эффективности современной образовательной организации как основа оценки и повышения качества образования / Д.М. Воронин, О.С. Мишина, О.А. Завальцева // Перспективы науки и образования, №5 (35). – 2018. – С. 18-26.

3. Воронин Д.М. Опыт реализации смешанного обучения с элементами проектной деятельности в педагогической магистратуре на примере подготовки учителей биологии // Д.М. Воронин, Г.В. Егорова, О.В. Хотулёва // Перспективы науки и образования, №2 (38). – 2019. – С. 155-167.

4. Воронин Д.М. Основные компетенции преподавателя в смешанном обучении глазами студента / Д.М. Воронин, А.Н. Нечаев // Проблемы современного педагогического образования Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. № 69. – Часть 1. – С. 129-132.
5. Воронин Д.М., Воронина Е.Г., Киселёва И.В. Модернизация программ высшего педагогического образования / Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021 – Вып. 73 – Ч. 1. – С. 98-101.
6. Воронин Д. М., Воронина Е. Г., Чайченко М. В. Факторы, влияющие на качество образовательного процесса / Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021 – Вып. 73 – Ч. 1 – С. 101-104.
7. Ло Ваньци, Болотова Е.Л. Управление совместными образовательными программами в области педагогики: опыт китайских вузов // Преподаватель XXI век. – 2021. – №2-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-sovmestnymi-obrazovatelnyimi-programmami-v-oblasti-pedagogiki-opyt-kitayskih-vuzov> (дата обращения: 11.12.2021).
8. Папуткова Г.А., Саберов Р.А., Фильченкова И.Ф. Концепция проектирования основных профессиональных образовательных программ будущих педагогов // Вестник Мининского университета. – 2021. – №4 (37). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-proektirovaniya-osnovnyh-professionalnyh-obrazovatelnyh-programm-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 11.12.2021).
9. Макарова Н.С., Черненко Е.В. Стратегия практической подготовки студентов в образовательном процессе педагогического вуза // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования, 2020. – №4 (29). [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-prakticheskoy-podgotovki-studentov-v-obrazovatelnom-protseesse-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 11.12.2021).
10. Медведева О.А., Храброва В.Е. Проектирование основной образовательной программы по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) с учётом требований ФГОС во нового поколения и профессионального стандарта // Педагогика. Вопросы теории и практики, 2019. – №1. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-osnovnoy-obrazovatelnoy-programmy-po-napravleniyu-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilnyami-podgotovki-s> (дата обращения: 11.12.2021).
11. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; НИУ ВШЭ, Ин-т образования. – М.: Изд. дом ВШЭ, 2019. – 343 с. – (Российское образование: достижения, вызовы, перспективы / науч. ред. Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин).
12. Шкерина Т.А., Кухар М.А., Старосветская Н.А. Особенности проектирования образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки "педагогическое образование" с учетом квалификационных запросов работодателей // Ped.Rev., 2021. – №5 (39). [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proektirovaniya-obrazovatelnyh-programm-bakalavriata-po-napravleniyu-podgotovki-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-uchetom> (дата обращения: 11.12.2021).

Педагогика

УДК 372.851

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики Гайдаров Даниял Раджилович
 ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала);
кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики Назаров Александр Давидович
 ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики Мухидинова Магомед Госенгаджиевич
 ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала)

ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Аннотация. Для экспертного уровня владения методами исследования функциональных и других причинно-следственных зависимостей, и умения успешно применять их на практике при решении различных прикладных математических задач математики необходимо уметь применять математический инструментарий. В содержательной части этого инструментария можно включить точные определения фундаментальных математических понятий и умение выяснять: ограниченность, монотонность, четность и нечетность и периодичность функции; какова область значений функции, его нулевые и экстремальные значения и т.д. В рамках нашего исследования мы приводим анализ формулировок некоторых свойств функций по различным учебным пособиям и приводим примеры ограниченности сферы их применения и даем некоторые уточнения некоторых формулировок.

Ключевые слова: функция, период, предел функции, непрерывность функции в точке, методика преподавания математики, прикладные аспекты математических задач, точность и строгость в математике, ЕГЭ.

Annotation. For an expert level of proficiency in the methods of investigating functional and other cause-and-effect dependencies, and the ability to successfully apply them in practice when solving various applied mathematical problems of mathematics, it is necessary to be able to use mathematical tools. In a substantial part of this instrumental you can enable accurate determination of the fundamental mathematical concepts and the ability to find out boundedness, monotony, parity, and odd parity and periodicity of the function; what is the range of values of the function, its zero and the extreme values, etc. In our study we present an analysis of the wording of some properties of functions on the various tutorials and the examples of limited scope and give some udachne-ing some of the wording.

Keywords: function, period, limit of function, continuity of function at a point, methods of teaching mathematics, applied aspects of mathematical problems, accuracy and rigor in mathematics, USE. mathematical concepts and the ability to find out boundedness, monotony, parity, and odd parity and periodicity of the function; what is the range of values of the function, its zero and the extreme values, etc. In our study we present an analysis of the wording of some properties of functions on the various tutorials and the examples of limited scope and give some udachne-ing some of the wording.

Введение. Функциональная зависимость, как известно определяется как правило согласно которого каждому аргументу x из области определения этой зависимости, ставится в соответствие единственное значение величины функции y из области его изменения функции.

В рамках нашего исследования мы приводим: методологический анализ формулировки некоторых определений свойств функций в различных пособиях [1-6, 8]; разбор шаблонных примеров и соответствующие контрпримеры; уточнение исследуемых определений.

Изложение основного материала статьи. Определение 1. Функция $y = f(x)$ называется периодической с периодом $T \neq 0$, если для любых x из области определения функции $f(x+T) = f(x)$.

Такое определение приведено, например, в [4], § 207; в [3] гл. VI, § 2; в [5], гл. V, стр. 132; в [1], гл. I, стр. 39; в [6], гл. I, § 3, стр. 59.

Тогда, например, функция $y = \cos(\sqrt{x-3})^2$ по определению 1 периодическая с периодом $T = 2\pi$, так как $\cos(\sqrt{x-3+2\pi})^2 = \cos(\sqrt{x-3})^2$ для всех x из области определения функции, т.е. для $x \geq 3$. А

по свойству периодической функции, если $T > 0$ период функции $y = f(x)$, то и $-T$ период функции $y = f(x)$ (в учебнике [4] приводится определение 1 и доказывается это свойство, что не следует из определения 1).

$$\cos(\sqrt{x-3-2\pi})^2 = \cos(\sqrt{x-3})^2$$

При этом равенство не выполняется, например, для $x = 3$, т.к. тогда левая часть не имеет смысла.

Поэтому необходимо уточнить данное выше определение 1 следующей редакцией.

Определение 2. Пусть задана некоторая функция $y = f(x), x \in D(f)$. Функция $y = f(x)$ называется периодической, если существует такое число $T \neq 0$, что для всех $x \in D(f)$ имеем

$$\left. \begin{array}{l} 1) \quad x+T \in D(f), \\ 2) \quad x-T \in D(f), \\ 3) \quad f(x+T) = f(x) \end{array} \right\} \Leftrightarrow f(x-T) = f(x+T) = f(x), \forall x \in D(f).$$

При этом число T называют периодом функции, а наименьший положительный период функции называется основным периодом, конечно при условии если он существует.

Определение 2 является общепринятым в математике (см., например, [11], гл. III, стр. 79; [8], стр. 265-266).

Заметим, что определение 1 корректно для функций $y = f(x)$, определенных на всей числовой оси.

Очень часто абитуриенты при решении задач вида доказать, что некоторая функция не является периодической, допускают ошибки. Согласно определения периодической функции следует, чтобы показать нарушение периодичности функции $f(x)$, необходимо доказать: для любого положительного T найдется такое x из области определения этой функции, что не будет выполняться хотя бы одно из трех условий определения 2.

Рассмотрим следующий пример: *Доказать, что функция*

$$f(x) = \frac{\cos 1}{x}$$

не является периодической.

Решение. Как мы видим область определения функции $f(x)$ является следующий интервал $x \in (-\infty; 0) \cup (0; +\infty)$.

Положим, что T произвольное положительное число, тогда $-T \neq 0$ и $x_0 = -T$ принадлежит области

определения функции, а точка не принадлежит области определения, следовательно искомая функция $f(x) = \frac{\cos 1}{x}$ не является периодической.

Второй путь доказательства периодичности функции основан на том, что если исследуемая функция не обладает набором свойств периодической функции, то она не является периодической. Приведем некоторые из этих свойств, если функция периодическая функция, то:

- в ее области определения не должны быть конечные числовые разрывы;
- функция $f(x)$ принимает любое свое значение при неограниченном числе значений аргумента который может принимать как положительные, так отрицательные значения, сколь угодно большие по абсолютной величине;
- она не может быть строго монотонной во всей области определения;
- а точка x_0 принадлежит ее области определения с периодом T , все точки $x_0 + nT$, где n -любое целое число, также принадлежат этой области определения.

Рассмотрим еще пример, пусть нам необходимо показать, что для функции $f(x) = \frac{3x^2 - 2x + 5}{x^2 + x + 4}$ нарушена периодичность.

Доказательство. Рассмотрим некоторой фиксированное число из области ее определения, например C , Тогда уравнение можно привести к виду

$$(3 - C)x^2 - (2 + C)x + 5 - 4C = 0.$$

Это уравнение не может иметь более двух корней, но тогда функция $f(x)$ принимает каждое значение не более двух раз, тем самым нарушается свойство периодичности функции, отсюда делаем вывод, что $f(x)$ не является периодической. Рассмотрим два примера нахождение предела функции:

а) $\lim_{x \rightarrow 0} \sqrt[n]{(1+x)}$ (см. [2], пример №7.112);

б) $\lim_{t \rightarrow \infty} [t \cdot (\sqrt[n]{t+a} - 1)]$ (см. [3], пример №687).

Конечно, здесь авторы имели в виду, что

$$f(x) = \sqrt[n]{1+x} = \ll (1+x)^{\frac{1}{n}} \text{ (при } x \rightarrow 0 \gg,$$

$$\varphi(t) = t \cdot (\sqrt[n]{t+a} - 1) = \ll \frac{a^{\frac{1}{n}} - 1}{\frac{1}{t}} \text{ (} t > 0, t \rightarrow \infty \gg$$

и пределы легко находятся. Но обе функции $f(x)$ и $\varphi(t)$ не имеют смысла в окрестностях предельных точек и поэтому мы считаем, что в соответствии с принятыми в современных учебниках терминами знак радикала (корня) здесь использовать нельзя. Аналогичные примеры есть и в работе [9]:

Найти пределы функций

в) $\lim_{x \rightarrow 0} \sqrt[n]{(1 - \cos x + x^2 \cdot e^x)}$ (см. №99, стр. 17);

г) $\lim_{x \rightarrow 0} \sqrt[n]{(x^3 + 1 - x + \cos x)}$ (см. №102, стр. 10).

С пределом функции в точке тесно связано понятие непрерывности в точке. В пособии [10] приведен пример №33 (гл. IX, § 2, стр. 109):

«Дана функция $f(x) = 5\sqrt{x-1} + 2\sqrt{1-x}$. Является ли эта функция непрерывной в точке $x = 1$? Ответ: нет». Больше никаких пояснений нет. Считаем, что это неверно. Напомним соответствующие определения ([6; 7; 11]).

Определение 3. Функция $y = f(x)$, $x \in D(f)$ называется непрерывной в точке $x = x_0$, если функция $f(x)$ определена при $x = x_0$ и $\forall \varepsilon > 0$

$\exists \delta = \delta(\varepsilon, x_0) > 0$ такое, что при $|x - x_0| < \delta$ для всех значений $f(x)$, имеющих смысл, выполнено неравенство $|f(x) - [f(x)]_0| < \varepsilon$.

Если функция $y = f(x)$, $x \in D(f)$ определена в точке $x = x_0$ и x_0 предельная точка $D(f)$, то определение 3 эквивалентно следующему:

Определение 4. Функция $y = f(x)$, $x \in D(f)$ называется непрерывной в точке $x = x_0$, если $\lim_{x \rightarrow x_0} f(x) = f(x_0)$.

Но область определения функции может содержать и изолированные (дискретные) точки. В таких точках по определению 3 функция непрерывна, а определение 4 применимо только к предельным точкам области определения функции.

Например, функция $y = (2x)^n$ имеет смысл если $(n = 1, 2, \dots)$. Поэтому область определения этой

$$\left\{ 0; \frac{1}{2}; 1; \frac{3}{2}; 2; \frac{5}{2}; 3; \dots \right\}$$

функции есть множество изолированных точек и во всех этих точках по определению 3 она непрерывна.

Аналогично, приведенная в [10] функция

$$f(x) = 5\sqrt{x-1} + 2\sqrt{1-x}$$
 определена лишь в одной точке $x = 1$ и непрерывна в ней по определению 3.

Мы считаем, что прежде чем предлагать исследовать функцию на непрерывность, необходимо привести соответствующие определения и, если требуется, дополнительно указать рассматриваются ли изолированные точки области определения функции или нет.

Если рассматривать производственную функцию Кобба-Дугласа $y = k^\alpha$, $k \geq 0$, $0 < \alpha < 1$, она определена и непрерывна на промежутке как элементарная функция, где k – это капиталовооруженность труда. С

К

$$k = \frac{K}{L}$$

другой стороны, в реальной ситуации капиталовооруженность, где K – величина капитала, L – численность занятых работников. Приращение Δk не может быть сделано сколь угодно малым за счет изменения L или K . Следовательно, для реальной производственной функции множество значений ее аргумента, как и множество значений самой функции, дискретны. Это противоречие легко устраняется, если применять определение 3.

Функция Кобба-Дугласа представляет собой математическую модель реальной производственной функции, а приобретенные свойства делают ее удобной для исследования, не нарушая соответствие между моделью и моделируемым объектом по основным характеристикам. Заметим, что дискретность – характерная черта большинства экономических величин, а функции, моделирующие экономические связи, как правило, непрерывны на промежутках.

Как известно, квадратное уравнение $ax^2 + bx + c = 0$ ($a \neq 0$) при $D = b^2 - 4ac > 0$ имеет два различных корня, а при $D = 0$ имеет два равных корня (кратный корень). Одним из наиболее трудных заданий в тестах ЕГЭ по профильному уровню являются задачи с параметрами. Довольно часто в этих задачах бывает необходимо исследовать корни квадратного трехчлена, а в ряде задач требуется найти все значения параметра, при которых квадратное уравнение имеет единственный корень. Конечно, и в тренировочных вариантах, и в экзаменационных вариантах есть довольно тонкие задачи, в которых коэффициент при x^2 зависит от параметра, либо задачи, сводимые к исследованию квадратного трехчлена, причем имеются ограничения на параметр или на ОДЗ переменной x . В таких случаях один корень может не удовлетворять условиям задачи, а другой корень остается единственным. Но есть задачи, в которых коэффициент при x^2 не зависит от параметра и ограничений на переменную x нет.

Например, задача (№7, стр.9 [10]): « При каких значениях a уравнение $|x^2 - 2ax| = 1$ имеет три различных корня?»

$$\begin{cases} x^2 - 2ax = 1, \\ x^2 - 2ax = -1. \end{cases}$$

Решение (см. стр. 123, [10]): «Исходное уравнение равносильно совокупности уравнений

Первое уравнение имеет два различных корня при любом $a \in R$ (дискриминант уравнения положителен). Чтобы исходное уравнение имело ровно три корня, необходимо, чтобы дискриминант второго уравнения был равен нулю, т.е.

$$a^2 - 1 = 0, \text{ получим } a = \pm 1.$$

Ответ: $\{\pm 1\}$ ».

В подобных задачах составители тестов рекомендуют получить ограничения на параметр из условия $D = 0$, но в этом случае корень не единственный, а уравнение имеет два равных корня. Если квадратное уравнение имеет единственный корень при $D = 0$, то как тогда понимать теорему Виета, где говорится о сумме и произведении корней.

Вообще, согласно теореме Гаусса, уравнение n -го порядка имеет ровно n корней, учитывая и кратные (и комплексные). Поэтому мы считаем, что в формулировках таких задач, за исключением указанных выше случаев, надо вместо слов «имеет единственный корень» написать «имеет два равных корня».

Иногда формальное понимание определения может привести к неверным ответам при решении задач. Рассмотрим определение монотонной функции.

Считается, что функция $y = f(x)$ называется возрастающей (убывающей) на некотором интервале $a < x < b$ (целиком содержащемся в области определения этой функции), если для любых x_1, x_2 , таких, что $a < x_1 < x_2 < b$, выполняется неравенство $f(x_1) < f(x_2)$ ($f(x_1) > f(x_2)$).

Поэтому, если функция $y = f(x)$ является на интервале $a < x < b$ либо возрастает, либо убывает, то считается, что она называется монотонной на этом интервале, а сам интервал называется интервалом монотонности этой функции $y = f(x)$.

Рассмотрим пример: Найти интервалы монотонности функции

$$y = (x - 2)(x + 1)(x - 4)$$

Решение.

Очень часто пишут такой ответ при $x \in (-\infty; -1) \cup (2; 4)$ функция убывает, при $x \in (-1; 2) \cup (4; +\infty)$ функция возрастает. Такая запись ответа не верна. Например, если взять $x_1 = -2 < x_2 = 3$, то $y(-2) = -24 < y(3) = -4$ и функция не является убывающей. Правильный ответ:

- функция убывает при $x \in (-\infty; -1)$ и при $x \in (2; 4)$;
- функция возрастает при $x \in (-1; 2)$ и при $x \in (4; +\infty)$.

Каждый интервал монотонности необходимо указывать отдельно, нельзя применять знак объединения.

При рассмотрении арифметических действий над функциями иногда возникают так называемые крайние случаи, когда к доказательствам теорем и решениям задач надо отнестись более внимательно с логической точки зрения.

Известно, что если мы имеем две возрастающие функции, то их сумма так же является возрастающей функцией, и это утверждение доказывается приблизительно, так: «Если функции $y = f(x)$ и $y = g(x)$ возрастающие, то для любых $x_1 < x_2$ выполняется неравенство $f(x_1) < f(x_2)$ и $g(x_1) < g(x_2)$, то $f(x_1) + g(x_1) < f(x_2) + g(x_2)$, а значит функция возрастающая».

Конечно необходимо отметить, что числа x_1 и x_2 принадлежат области определения обеих функций. Но область определения функций могут иметь только одну общую точку или не иметь общих точек.

Например:

1. $f(x) = \sqrt{x}$ и $g(x) = -\sqrt{-x}$ обе возрастают, но сумма этих функций $f(x) + g(x) = \sqrt{x} - \sqrt{-x}$

определена только в одной точке $x = 0$, и считать эту функцию возрастающей нельзя.

2. $f(x) = \sqrt{x-3}$ и $g(x) = \sqrt{2-x}$, то $f(x) + g(x) = \sqrt{x-3} + \sqrt{2-x}$ не определена ни в одной точке,

но обе функции возрастающие и согласно доказанному выше утверждению, сумма $f(x) + g(x)$ возрастающая функция.

С учетом таких случаев можно поправить это утверждение: “Если две функции возрастают на некотором промежутке, то и их сумма возрастает на этом же промежутке”.

Но теперь придется изучать области определения заданных функций, что не всегда легко и не всегда возможно.

Поэтому с точки зрения математики первый вариант утверждения, где приходится считать возрастающими и те функции, определённые в одной точке или даже ни одной, на самом деле вполне осмыслен, и это чрезмерно удобно.

Еще например мы считаем $0! = 1$, множество может не содержать ни одного элемента \emptyset (пустое множество), но эти соглашения во многих случаях помогают.

В контрольно измерительных материалах ЕГЭ по математике, среди заданий с выборочным ответом, часто приводятся задания типа:

“Четной или нечетной является функция

$$f(x) = x^3(|x| - x)(|x| + x), x \in R$$

Ответы: 1. четное; 2. нечетной; 3. ни четное, нечетной; 4. и четное и нечетной”.

Учащиеся сразу отрицают ответ четыре, но на самом, но на самом деле такая функция есть, это $f(x) = 0$ нулевая функция. А в приведенном нами примере обычно пишут:

$$f(-x) = -x^3(|x| + x)(|x| - x) = -f(x),$$

Значит функция нечетная, и ответ два, что неверно.

Если посмотреть более внимательно, то

при $x \geq 0$ получим

при $x < 0$ получим

как мы видим это нулевая функция, а она является по определению и четное и нечетной, т.е. правильный ответ под номером четыре.

Выводы:

1. Повышается уровень математической культуры.
2. Для правильного осмысления методов математики и более глубокого понимания на давать строгие определения математических понятий и обосновывать это на примерах.
3. Так как математика является базовым общеобразовательным предметом, формирующим механизм структурирования мышления, а математическими способностями обладают не все обучаемые, и формирование математической культуры никто не отменял необходим дифференцированный подход к образовательному контингенту.

Литература:

1. Бермант А.Ф., Араманович И.Г. Краткий курс математического анализа для втузов. – М. – 1967. – 736 с.
2. Гусак А.А. Задачи и упражнения по высшей математике. Ч.1. – Минск: Высшая школа, 1988. – 248 с.
3. Данко П.Е., Попов А.Г., Кожевникова Т.Я. Высшая математика в упражнениях и задачах. Ч.1. – М. – Высшая школа, 1980. – 320 с.
4. Кочетков Е.С., Кочеткова Е.С. Алгебра и элементарные функции. Ч.2. – М. – Просвещение. – 1970 – 287 с.
5. Кремер Н.Ш. Высшая математика для экономистов. – М. – ЮНИТИ, 2010. – 480 с.
6. Ляшко И.И., Боярчук А.К., Гай Я.Г., Головач Г.П. Математический анализ в примерах и задачах. Ч.1. – Киев: Высшая школа, 1974. – 680 с.
7. Математическая энциклопедия. Т.3. – М. – 1982. – 1183 с.
8. Математическая энциклопедия. Т.4. – М. – 1984. – 1215 с.
9. Садовничий В.А., Подколзин А.С. Задачи студенческих олимпиад по математике. – М., Наука. – 1978. – 208 с.
10. Сборник задач по математике для поступающих в вузы под редакцией Приленко А.И. – М., Высшая школа, 1989. – 272 с.
11. Тер-Крикоров А.М., Шабунин М.Н. Курс математического анализа. – М., Наука, 1988. – 816 с.
12. Чебышев Б.Л., Виноградов И.М., Гельфонд А.О. Математический анализ. – М. – Издательство Юрайт. – М., 2020. – 393 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Программирование и инфокоммуникационные технологии» Гамидов Лазер Шафтаридинович
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А.Кадырова» (г. Грозный);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, технологии и методики обучения Умаев Анварбек Умаевич
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
ассистент кафедры оториноларингологии и хирургии головы и шеи Борлакова Зубайда Аубекировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказская государственная академия» (г. Черкесск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ

Аннотация. В статье раскрыты теоретические аспекты изучения профессионального потенциала педагога высшей школы в условиях дистанционной работы. Профессиональный потенциал является одной из главных характеристик современного педагога. Профессиональный потенциал педагога является условием эффективной педагогической деятельности, обобщенным показателем профессиональной компетентности и профессионального самосовершенствования. Развитие профессионального потенциала требует комплексного подхода, при этом необходимо учитывать особенности деятельности педагога высшей школы. Развитие профессионального потенциала педагога высшей школы представляет собой процесс формирования целого комплекса профессиональных компетенций, в результате которого происходит овладение профессией педагога и предоставляется возможность ее выполнения в высшей школе. Представлены особенности дистанционной работы, изменившие общение педагога со студентами. Автор резюмирует, что профессиональный потенциал педагога является условием эффективной педагогической деятельности, обобщенным показателем профессиональной компетентности и профессионального самосовершенствования.

Ключевые слова: профессиональный потенциал, педагог, высшая школа, дистанционная работа, студент.

Annotation. The article reveals the theoretical aspects of studying the professional potential of a higher school teacher in the conditions of remote work. Professional potential is one of the main characteristics of a modern teacher. The professional potential of a teacher is a condition for effective pedagogical activity, a generalized indicator of professional competence and professional self-improvement. The development of professional potential requires an integrated approach, while it is necessary to take into account the peculiarities of the activity of a higher school teacher. The development of the professional potential of a higher school teacher is the process of forming a whole complex of professional competencies, as a result of which the teacher's profession is mastered and the opportunity to perform it in higher school is provided. The features of remote work that have changed the teacher's communication with students are presented. The author summarizes that the professional potential of a teacher is a condition for effective pedagogical activity, a generalized indicator of professional competence and professional self-improvement.

Keywords: professional potential, teacher, higher school, distance work, student.

Введение. В настоящее время важное значение приобретают не только те изменения, которые происходят в системе высшего образования, но и те явления, которые вызваны к жизни этими многоплановыми преобразованиями. Идет слом стереотипов в педагогической деятельности, а также в образе жизни педагогов, в их сознании. Любые нововведения, даже если они направлены на улучшение ситуации и носят позитивный характер, тем не менее, создают стрессовую ситуацию, ощущение неопределенности в реформируемом педагогическом процессе. У каждого педагога существует свой профессиональный потенциал, сложившийся за определенное время; это главная характеристика педагога, позволяющая судить о его профессионализме, что существенно снижает эффективность педагогической деятельности, разрушительно действует на профессиональный потенциал педагога высшей школы. Однако в современных условиях зачастую бывает достаточно сложно сохранить свой профессиональный потенциал на высоком уровне.

Изложение основного материала статьи. Профессиональный потенциал является одной из главных характеристик современного педагога. Профессиональный потенциал педагога является условием эффективной педагогической деятельности, обобщенным показателем профессиональной компетентности и профессионального самосовершенствования. Это действенная категория, означающая способность распорядиться суммой знаний, умений, личностным опытом.

Следует отметить, что наиболее близкими понятиями к термину «профессиональный потенциал педагога», будут «педагогическая компетентность» и «педагогический профессионализм».

Целый ряд отечественных исследователей отмечает, что именно в продуктивной профессиональной деятельности раскрывается такое понятие, как «профессионализм». Данное утверждение мы можем найти в работах таких авторов, как В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Е.М. Иванова, Е.А. Климов, В.Т. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, К.К. Платонов, Н.С. Прыжников, А.А. Реан, Г.В. Суходольский, В.Д. Шадриков и другие.

По мнению Н.В. Кузьминой, для обеспечения успешной педагогической деятельности, а, следовательно, формирования и развития профессионального потенциала, наиболее важна мотивация [3, С. 65].

Залогом успешной деятельности педагога С.В. Пазухина видит развитое профессиональное сознание [5, С. 15], тогда как К.К. Платонов делает акцент на педагогических способностях [8, С. 47], а Н.Ю. Певзнер – на психологической культуре педагога [7, С. 74].

Представляется интересной концепция управления развитием профессионального опыта Ф.С. Исмагиловой. Согласно данной концепции, должно происходить осознанное, планомерное накопление педагогического потенциала в процессе осуществления профессиональной деятельности [1, С. 65].

А такие педагоги-ученые, как М.Н. Певзнер и П.А. Петряков говорят об успешности деятельности педагога в русле метатеории многообразия, включающей в себя педагогику многообразия и менеджмент многообразия, что также способствует формированию профессионального потенциала педагога [6].

Таким образом, развитие профессионального потенциала педагога высшей школы представляет собой процесс формирования целого комплекса профессиональных компетенций, в результате которого происходит овладение профессией педагога и предоставляется возможность ее выполнения в высшей школе.

Говоря о развитии профессионального потенциала педагога, следует опираться на системно-деятельностный и акмеологический подходы, так как деятельность педагога высшей школы носит системный характер, а акмеология позволяет рассмотреть его развитие в контексте стремления к достижению вершин педагогического мастерства, к самореализации личности в педагогической деятельности.[2, С. 74]

Это динамическое явление, так как профессиональный потенциал постоянно изменяется, причем эти изменения могут носить как положительный, так и отрицательный характер.

В качестве особенности следует указать возможность выполнять работу на уровне требований, выдвигаемых данной профессией. Каждому педагогу важно понимать сущность педагогического процесса, овладеть определенным стилем учебно-воспитательной деятельности, используя современные педагогические технологии.

Следующей особенностью профессионального потенциала педагога является концентрирование приобретенных качеств. Под этим понимается система приобретенных в процессе профильного обучения, практической профессиональной подготовки компетенций, а также способов мышления и деятельности.

Проблема формирования, развития, сохранения профессионального потенциала педагога высшей школы неотделима от самой личности педагога, от тех ресурсов, которые в нем находятся, от его личностного потенциала.

Можно выделить некоторые особенности, характерные для педагога высшей школы. Так, нами отмечается высокая автономность профессии, что требует напряженного умственного труда. Следует также помнить о повышенной степени профессиональной ответственности педагога [4, С. 177].

Помимо этого, необходимо осознавать потребность в непрерывном саморазвитии, так как преподаватель, как правило, занимается не только педагогической деятельностью (хотя и для нее требуется постоянное самосовершенствование, освоение новых знаний), но и научной. А в последние годы к функциям педагога и исследователя добавилась функция менеджера. И еще одна особенность деятельности в сфере образования – это зависимость ее эффективности не только от того, кто обучает, но и от того, кого обучают.

Таким образом, на современном этапе педагог является ученым, обучающим, воспитателем и менеджером одновременно. Это подразумевает наличие высокой квалификации и в своей предметной области, и в других областях знаний.

Обратим внимание на особенности педагогической работы с молодежью в настоящее время. Возрастная психология и смежные дисциплины достаточно подробно описывают особенности юношеского возраста. Однако, личность студента в современных условиях во многом отличается от того образа, который складывается под влиянием учебной литературы.

Очевидно, что интернет оказывает воздействие на формирование и развитие коммуникативной компетентности. Еще до школы ребенок начинает постепенно погружаться в информационную среду. К окончанию школьного обучения в подавляющем большинстве молодые люди не могут представить свою жизнь без социальных сетей.

Это имеет смысл, когда у человека присутствуют ограниченные возможности здоровья. Тогда интернет-общение становится средством социализации личности, позволяет взаимодействовать с социумом. Интернет важен и для поддержания удаленных контактов. Если же формируется интернет-зависимость, то остальные виды деятельности постепенно вытесняются, нарушаются реальные связи, ухудшается их качество. Специалистами отмечается проявление различных личностных деформаций, что, в конечном счете, может привести к дезадаптации личности.

Также надо отметить, что интернет не всегда способствует активизации познавательной деятельности студентов высшей школы. Во многих случаях он выступает в качестве шпаргалки, позволяет использовать информацию, найденную простейшим способом по ключевым словам. Это хорошо известно научным руководителям студенческих работ. Целью выступает не создание нового, актуального продукта, а прохождение системы «антиплагиат» и получение оценки.

Требования, предъявляемые к студентам в учебной деятельности, не всегда выполнимы, так как в среднем уровень познавательных возможностей снижен. Зачастую обучающимся сложно формулировать свои мысли, воспринимать информацию, использовать понятийный аппарат.

Сложности, возникающие в процессе общения, необходимо учитывать в педагогической деятельности. Требуется большее количество часов для отработки коммуникативных навыков. Для этого не обязательно кардинально менять учебные планы. Преподавателю достаточно в рамках своей учебной дисциплины использовать различные интерактивные формы обучения. Это и работа в малых группах, и обсуждение кейсов, и деловые игры, круглые столы, дискуссии, - любые варианты на усмотрение педагога.

К подготовке и проведению таких занятий привлекаются как малоактивные, так и заинтересованные студенты. В некоторых случаях целесообразно создавать смешанные группы с участниками, обладающими разным уровнем знаний и способностей, в других предпочтительнее использовать индивидуальный подход в обучении.

Сейчас же информация, которую предоставляет преподаватель, может быть сразу же проверена любым студентом в сети интернет. В случае разночтений от педагога требуется способность найти сильные аргументы в защиту своей позиции, так как директивный стиль подачи материала зачастую вызывает его отторжение у обучающихся. В результате педагог должен уметь с достоинством выходить из сложных ситуаций, иметь широкий кругозор, в совершенстве владеть ораторским искусством, особенно искусством аргументации.

Для умелого преподавателя подобные ситуации являются вызовом, они позволяют оживить учебный процесс, делают его более эффективным, заставляют думать. Студент уже не является пассивным объектом педагогического воздействия, в него не «вкладывают» знания. Он – полноценный субъект, а «деятельность субъекта формируется и развивается в человеческих отношениях», при этом обучение трансформируется в увлекательное совместное познание, сотворчество.

Особое внимание следует обратить на изменившийся формат работы преподавателей в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19). 14 марта 2020 года на сайте Министерства науки и высшего образования Российской Федерации был размещен приказ о новых правилах организации образовательной деятельности в российских вузах. Согласно данному приказу, с 16 марта 2020 года руководителям университетов было предписано перевести в дистанционный формат весь образовательный процесс. То есть лекционные и семинарские занятия, практика, сессия, защита курсовых и выпускных квалификационных работ, Государственная итоговая аттестация со второй половины второго семестра 2019-2020 учебного года проводились дистанционно.

Ранее высшая школа использовала дистанционные образовательные технологии, но, как правило, объем предлагаемых в дистанционном формате открытых научно-популярных онлайн-лекций, каких-либо дистанционных курсов, носящих чаще всего профориентационный характер, был невелик. Исключение составляли некоторые негосударственные образовательные учреждения, которые предлагали дистанционно получить высшее профессиональное образование, однако подавляющее большинство абитуриентов не рассматривали данную форму обучения в связи с недостаточным качеством образования.

После 16 марта 2020 года дистанционное образование становится способом защиты студентов и преподавателей в условиях пандемии и высшие учебные заведения были вынуждены перейти на удаленную работу.

Ведущие российские вузы в короткие сроки организовали массовое дистанционное обучение. Согласно учебным планам, проводились онлайн- трансляции лекций и дистанционные семинарские занятия. В работе также использовались электронные учебники.

Высшим учебным заведениям приходилось быстро находить новые решения для продолжения образовательного процесса в кардинально изменившихся условиях, но глобальных технических проблем не возникало: перейти полностью на удаленный формат в кратчайшие сроки позволили и технические средства, и скорость интернета в большинстве регионов страны.

В процессе перехода на дистанционное обучение проявились проблемы скорее не технического плана, а педагогического. Необходимо было практически индивидуально решать вопросы методической разработки занятий и модификации программ в зависимости от характера дисциплины. Студентов, обучающихся по гуманитарным программам (юристов, историков, экономистов, филологов и пр.), а также дизайнеров, программистов было менее сложно перевести на дистанционное обучение. Проблемы возникли с переводом в дистанционный формат технических и естественно-научных программ. Для качественной подготовки молодых специалистов данных направлений нужна материально-техническая база для практики и лабораторных работ. Невозможно представить, например, инженера, биолога, археолога или хирурга, обучающегося только в дистанционном формате.

За прошедшие два с половиной года многое сделано. Созданы виртуальные лаборатории, которые представляют собой компьютерные программы-симуляторы, позволяющие проводить эксперименты и лабораторные работы. Максимально приближенно к реальным условиям. Но все-таки виртуальная лаборатория – это всего лишь компьютерная модель, она не сможет в полной мере заменить собой реальную. По ряду дисциплин нельзя приобрести профессиональные навыки дистанционно.

Обратим внимание на следующие особенности дистанционной работы. Студенты, находясь на занятиях удаленно, могут демонстративно недостаточную мотивацию к обучению, особенно если есть возможность сослаться на технические проблемы (реальные или мнимые). При переходе на дистанционное обучение важно не только техническое сопровождение, но и тьюторская поддержка дистанционного учебного процесса. В качестве примера хочется привести дистанционную защиту выпускных квалификационных работ или сдачу государственных экзаменов. В данном случае студентов выпускных групп на протяжении всего процесса сопровождает проектор, а при появлении у студента технических или других проблем, он связывается с секретарем комиссии или специалистом по технической поддержке.

Следует отметить, что технические проблемы в процессе дистанционной работы возникают и у педагогов высшей школы. Это могут быть и неполадки в сети Интернет, и проблемы с личным оборудованием, в том числе его выход из строя. Многие педагоги при появлении подобных проблем переходили со стационарного компьютера или ноутбука на мобильный телефон и продолжали вести занятия.

В качестве следующей особенности дистанционной работы можно назвать изменившееся общение педагога со студентами. В традиционном очном формате педагог отслеживает реакции аудитории, реагирует на снижение интереса к изучаемой теме, принимая соответствующие меры. Происходит живое, личное общение преподавателя и студентов. В случае использования дистанционного формата происходит обезличивание как студента, так и преподавателя. И для того, чтобы не превратиться в «говорящую голову», педагогу требуются значительные усилия и большее количество времени для перевода в онлайн аудиторных занятий.

Также, особенно в случае проведения практических занятий, семинаров, при отсутствии непосредственного контакта с педагогом, возникает своего рода отстраненное восприятие материала.

Выводы. Таким образом, профессиональный потенциал педагога является условием эффективной педагогической деятельности, обобщенным показателем профессиональной компетентности и профессионального самосовершенствования. Это действительная категория, означающая способность распоряжаться суммой знаний, умений, личностным опытом, а, следовательно, профессиональным педагогическим потенциалом.

Литература:

1. Исмагилова, Ф.С. Профессиональный опыт специалиста в организации и на рынке труда / Ф. С. Исмагилова. – Екатеринбург, 1999. – 208 с.
2. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
3. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
4. Магомедов Г.М., Гамзаева М.В. Преподаватель в системе личностно ориентированного образования // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 176-178.
5. Пазухина, С.В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя: [учебное пособие] / С.В. Пазухина. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 220 с.
6. Певзнер, М.Н., Петряков, П.А. От многообразия педагогических концептов к педагогике и менеджменту многообразия: становление метатеории многообразия в российской педагогической науке // Непрерывное образование: XXI век. – 2016. – №3 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ot-mnogoobraziya-pedagogicheskikh-kontseptov-k-pedagogike-i-menedzhmentu-mnogoobraziya-stanovlenie-metateorii-mnogoobraziya-v> (дата обращения: 04.10.2021).
7. Певзнер, Н.Ю. Психологическая культура педагога и эффективность профессиональной деятельности: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.13, 19.00.03. – Екатеринбург, 2007. – 206 с.
8. Платонов, К.К. Проблемы способностей [Текст] / АН СССР. Ин-т философии. – Москва: Наука, 1972. – 312 с.

УДК 378.2

кандидат филологических наук, доцент Закирова Оксана Вячеславовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Елабуга);

кандидат педагогических наук, доцент Пупышева Евгения Леонидовна

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Елабуга)

РЕЗИЛЬЕНТНОСТЬ КАК ВЕДУЩАЯ ТЕНДЕНЦИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. Актуальность представленного исследования обусловлена необходимостью качественной профессиональной подготовки будущих учителей педагогических вузов, формирования у них способности применять предметные знания и умения в условиях глобальных изменений, происходящих в мире. Современный специалист должен правильно оценивать сложившуюся ситуацию, адекватно относиться к профессиональным неудачам. В связи с этим резильентность является неотъемлемой составляющей процессуальных характеристик педагога, относящихся к его профессиональной деятельности, и позволяет успешно и быстро адаптироваться различными способами к вызовам современного сложного мира. На основе анализа научных источников выявлены две ведущие тенденции понимания и содержания резильентности в практике вузовского обучения. Предложены практические рекомендации формирования педагогической резильентности будущего учителя русского языка и литературы на материале профильных дисциплин.

Ключевые слова: резильентность, педагогическая резильентность, профессиональная компетентность, будущий учитель.

Annotation. The relevance of the presented research is due to the need for high-quality professional training of future teachers of pedagogical universities, the formation of their ability to apply subject knowledge and skills in the conditions of global changes taking place in the world. A modern specialist should correctly assess the current situation, adequately treat professional failures. In this regard, resilience is an integral component of the procedural characteristics of a teacher related to his professional activity, and allows him to successfully and quickly adapt in various ways to the challenges of the modern complex world. Based on the analysis of scientific sources, two leading trends in the understanding and content of resistance in the practice of university education have been identified. Practical recommendations for the formation of pedagogical resistance of the future teacher of Russian language and literature on the material of specialized disciplines are proposed.

Keywords: resilience, pedagogical resilience, professional competence, future teacher.

Введение. Одной из ведущих тенденций модернизации российского современного образования является возрастание требований к уровню профессиональной подготовки специалиста. Данный фактор обусловлен тем, что современное мировое сообщество в условиях его нестабильности и непредсказуемости именно человеческий ресурс считает главной движущей силой его развития. На рынке труда востребованы специалисты, владеющие не только предметными знаниями, но и *soft skills* (надпрофессиональными навыками), которые помогают преодолевать жизненные трудности, успешно адаптироваться в социуме, решать нестандартные задачи, мотивировать себя на саморазвитие и самосовершенствование. Это актуализирует необходимость формирования педагогической резильентности будущих педагогов и является неотъемлемой составляющей его процессуальных характеристик, относящихся к его профессиональной деятельности, что позволяет успешно и быстро адаптироваться различными способами к вызовам современного сложного мира.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время многие научные исследования связаны с феноменом резильентности, а именно посвящены вопросам стрессоустойчивости личности под влиянием различных факторов в профессиональной деятельности. Внимание российских ученых к данному явлению актуализируется в начале XXI века и фокусируется в области высшего и школьного образования.

Отметим, что в отечественных работах трактовка понятия неоднозначна: чаще всего в психологии под резильентностью понимают, с одной стороны, врожденное качество личности (жизнестойкость, жизнеспособность, стрессоустойчивость), с другой стороны, приобретённую способность «преодолевать неблагоприятные обстоятельства и вызовы». На это обращают внимание авторы статьи «Изучение феномена резильентности: проблемы и перспективы», детально рассматривая содержание понятия в трудах зарубежных и отечественных исследователей и отмечая различия в его трактовке [10].

В ряде научных работ, в частности в статье А.С. Корезина и С.Б. Мурашова, отмечается междисциплинарный характер проблемы, так как резильентность является объектом изучения ряда наук: психологии, педагогики, социологии, экономики, управления экосистемами, социального и государственного управления и т.д. [6].

Л.Б. Райхельгауз акцентирует внимание на том, что академическая резильентность как дидактический принцип носит полипарадигмальный характер, поскольку находится не просто в сфере интересов различных предметных областей педагогики, а в точке пересечения парадигм развития человеческого капитала и социального развития, а также парадигмы онтогенеза научного знания [6, С. 12].

Как метакомпетенция резильентность рассматривается в статье О.А. Мельник и включает в себя, по мнению автора, следующие составляющие: «умение «отражать» негативные факторы, умение управлять эмоциями; понимание собственных сильных сторон и достоинств; опору на эмоциональную вовлеченность; находчивость; ощущение собственного потенциала/субъектности; способность взаимодействовать с другими; умение решать проблемы» [7, С. 344].

Таким образом, резильентность является сложным, уникальным явлением интегративного характера, дефиниция его понятия включает в себя широкий спектр значений.

Анализ научных работ в данной области позволяет говорить о двух основополагающих тенденциях в направлении профессиональной подготовки:

- 1) резильентность как интегральная характеристика внутреннего и внешнего потенциала человеческих ресурсов;
- 2) резильентность как феномен образовательной деятельности в триаде: учитель, ученик, школа (вуз).

Говоря о первой тенденции, можно привести примеры исследований в сфере общей, практической и клинической психологии. В данном направлении выполнена диссертация Е.А. Рыльской, в которой на основе психологической концепции жизнеспособность (резильентность) человека представлена как интегральная способность сохранения человеком своей целостности, актуализируемая в связи с необходимостью решения жизненных задач и обеспечивающая динамическое удержание жизни в постоянном сопряжении с требованиями социального бытия и человеческого предназначения [9, С. 29].

Иллюстрацией второй тенденции являются многочисленные научные труды, в том числе преподавателей Казанского федерального университета. Так, В.Ф. Габдулхаков анализирует резильентность личности ребенка в условиях поликультурной среды дошкольного учреждения [3].

В статье Е.А. Бароненко, Е.Б. Быстрой, Ю.А. Райсвих, Т.В. Штыковой, Л.А. Беловой описаны следующие компоненты педагогической резильентности: когнитивный, практико-деятельностный, личностно-рефлексивный, а также проанализированы оптимальные пути её формирования путем разработки и внедрения в образовательный процесс специального модуля «Резильентный педагог» в рамках учебной дисциплины «Методика обучения второму иностранному языку» [1].

Не вызывает сомнения тот факт, что проблема резильентности личности педагога в условиях неустойчивости и нестабильности мировых процессов в настоящее время является центральной в педагогической сфере. В работе Е.В. Забелиной с педагогической точки зрения выявлены следующие способы развития резильентности:

- развитие саморефлексии и рефлексии;
- помощь в извлечении опыта из собственных неудач;
- создание атмосферы, когда личность хвалят за усилия, настойчивость и старание, а не только за результат, при этом подчеркивается ответственность за достигнутые результаты и вложенные в достижения усилия;
- обсуждение вопросов резильентности в контексте достижений, успешности и социальных изменений на примере известных людей;
- формирование поддержки по отношению к личности. Эта поддержка не только предметно ориентирована, но и эмоционально ориентирована [4].

Значимым для нас является определение, данное в работе В.Л. Виноградова и О.В. Шатуновой, которые под педагогической резильентностью понимают «...знания, умения и личностные качества педагога, позволяющие противостоять кризисам, связанными с профессиональной деятельностью и выходить из них, критически осмысливая создавшуюся ситуацию и конструктивно проектируя пути ее преодоления» [2].

В этом определении можно выделить два базовых компонента: профессиональные знания и умения + личностно значимые резильентные качества педагога, которые находятся в тесной связи друг с другом.

В Федеральном государственном образовательном стандарте 44.03.05 «Педагогическое образование» акцентируется значимость таких качеств личности, как способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде, активность, способность выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития, способность применять психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности [11]. Исходя из представлений разработчиков ФГОС, педагог является носителем ряда профессиональных обязанностей перед обществом, осознает и реализует данные обязанности в профессиональной деятельности, что не может не оказать влияние на эмоциональное, интеллектуальное и даже физическое состояние преподавателя. Поэтому резильентность лежит в основе формирования как универсальных компетенций, так и общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Особую роль играют универсальные компетенции, переходящие в компетентности, позволяющие успешно осуществлять любую практическую деятельность.

Например, О.В. Закирова считает, что выработыванию и развитию резильентности личности педагога способствует формирование у учителя интерпретационной компетентности, под которой вслед Е.А. Васильевой, она понимает способность осмысливать профессиональные проблемы в широком контексте развития современного общества и жизнедеятельности конкретного человека, взвешивать преимущества того или иного способа их разрешения и на этой основе выбирать варианты корректировки собственных действий, способности находить эффективные способы разрешения ситуаций. При этом можно считать, что интерпретационная компетентность и резильентность взаимосвязаны, поскольку и в том и другом случае можно говорить о сформированной способности успешно преодолевать возникшие перед индивидом сложные ситуации, решать нестандартные задачи. Тем самым интерпретационная компетентность позволяет педагогу понимать, истолковывать различные информационные явления, события, изучаемые объекты, научные теории и т.д., а также находить способ эксплицировать для себя и для других это понимание, что позволяет преподавателю быть психологически и интеллектуально устойчивым в современном семантически и структурно сложном информационном поле. Умения и навыки интерпретационной компетентности, влияющие на развитие резильентности, должны быть доведены до автоматизма, чтобы в трудной ситуации индивид мог реагировать мгновенно. Для формирования обозначенных умений и навыков, она предлагает использовать алгоритм поиска и обработки информации, аналогичный алгоритму обучения интертекстуальному анализу, представленный в одной из недавних работ. Данный обучающий алгоритм основан на интерпретации информационных продуктов с целью преодоления сложностей, возникающих при выявлении интертекстуальных включений в художественном произведении [5].

В нашей статье мы также хотим обратить внимание на важность в области предметной подготовки, так как хорошие знания и сформированные умения позволят будущему учителю избежать многих кризисных ситуаций, с минимальными затратами решать нестандартные задачи или выполнять большой объем работы. Современный педагог – не только «урокодатель», но и наставник, тьютор, исследователь, работающий в инклюзивном пространстве с детьми цифрового поколения. Учитель нового поколения должен свободно ориентироваться в сложном и насыщенном информационном пространстве, поскольку в современном мире постоянно увеличивается объем информации, влияющей на сознание как обучающихся, так и педагога, который обязан материал не только воспринимать, но и уметь разграничивать сведения истинные и ложные, необходимые и бесполезные, обладающие новизной и устаревшие, а также адекватно интерпретировать поступающую информацию.

Анкетирование, проведенное среди 25 студентов 4 курса, показало, что будущие учителя правильно называют основные качества резильентного педагога, как стрессоустойчивость, работоспособность, креативность, умение работать в команде. Вместе с тем они отмечают значимость предметных знаний и наличие умений работать с детьми поколения Z.

Приведем пример того, какие тренинги-задания проводятся в процессе изучения предмета профильной подготовки «Методика обучения русскому языку». Контент данных заданий был составлен на основе анкетирования и бесед, проводимых ежегодно после прохождения педагогической практики.

Изучение темы «Конструирование современного урока русского языка» дает возможность преподавателю создать учебные задания и ситуации, максимально приближенные к действительности. Так, каждый студент разрабатывает урок открытия нового знания в форме технологической карты, презентует его на занятии, после чего проводится обсуждение. Данная работа занимает много времени и сил, но она дает ощутимые результаты, так как позволяет будущим учителям увидеть себя со стороны. Презентация урока предполагает не только проигрывание урока, но и учет нестандартных ситуаций, которые специально создаются преподавателем и решаются в ходе защиты урока.

Приведем примеры таких ситуаций:

- ученики не выполнили домашнее задание, а вы запланировали его проверить;
- ученики нарушают дисциплину, отвлекаются;

- ученики говорят, что им неинтересно (скучно) изучать эту тему;
- на уроке присутствуют родители (представители администрации);
- урок проходит не плану (например, в связи с праздничными днями сократили время урока, отсутствие Интернета, демонстрационного материала).

Решение и обсуждение таких ситуаций позволяет будущему педагогу находить возможные варианты выхода из таких ситуаций, а значит, применять в нестандартной ситуации разные адекватные пути решения.

Выводы. Резильентность является стрессовым компонентом современного образования на всех его уровнях. В этой связи особую актуальность приобретает задача подготовки бакалавров – будущих учителей русского языка и литературы к профессиональной деятельности. Нами были выявлены и рассмотрены основные тенденции понимания и содержания резильентности как мультидисциплинарного понятия. Обращено внимание на то, что педагогическая резильентность – симбиоз двух составляющих: хорошая предметная подготовка + личностные качества учителя, которые можно успешно формировать и развивать в ходе выполнения тренировочных личностно-ориентированных заданий. На примере ряда дисциплин профильной подготовки приведены конкретные примеры развития резильентности посредством формирования разного рода компетенций индивида. Внедрение в учебный процесс описанных методических рекомендаций, несомненно, будет способствовать формированию педагогической резильентности и эффективных путей выхода из сложных ситуаций.

Литература:

1. Бароненко Е.А., Быстрой Е.Б., Райсвих Ю.А., Штыкова Т.В., Белова Л.А. Формирование педагогической резильентности будущих учителей в современных условиях //Перспективы науки и образования. – 2021. – № 3 (51). – С. 140-154. URL <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pedagogicheskoy-rezilyentnosti-buduschih-uchiteley-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения 20.12.2021).
2. Виноградов В.Л., Шатунова О.В. Феномен образовательной резильентности // Вопросы педагогики. – 2020. – № 10-1. – С. 28-31.
3. Габдулхаков В.Ф. Резильентность личности ребенка в условиях поликультурной среды дошкольного учреждения // Материалы Международной научно-практической конференции «Национальная безопасность и молодежная политика: киберсоциализация и трансформация ценностей в VUCA-МИРЕ». – Челябинск. Изд-во Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – С. 174-180.
4. Забелина Е.В. Понятие психологической резильентности: основные теории / Е.В. Забелина, Д.К. Кузнецов // Вестник Челябинского гос. ун-та. Серия: Психология и педагогика. – 2015. – № 1. – С. 10-13.
5. Закирова О.В. Использование алгоритма в обучении интертекстуальному анализу художественного произведения студентов-филологов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2021. – № 12 (14). – С. 4042-4047.
6. Корезин А.С., Мурашов С.Б. Резильентность социальных систем: сущность концепта и его применимость на разных уровнях социума // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. – 2021 – № 1. URL <https://cyberleninka.ru/article/n/rezilyentnost-sotsialnyh-sistem-suschnost-kontsept-a-i-ego-primenimost-na-raznyh-urovnyah-sotsiuma/viewer> (дата обращения 19.12.2021).
7. Мельник О.А. Резильентность личности как ресурс учреждения образования в условиях новой информационной среды // 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. URL <http://1.iuorao.ru/press-center/news/novosti/iv-mezhdunarodnyu-nauchno-prakticheskij-seminar-professionalnye-kompetentsii-sovremennogo-rukovodite/> (дата обращения 18.12.2021).
8. Райхельгауз Л.Б. Резильентность образовательных результатов как новый принцип современной дидактики // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 4 (109). – С. 8-14.
9. Рыльская Е.А. Психология жизнеспособности человека: дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2014. URL http://yspu.org/images/8/88/%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%B5%D1%80_%D0%B4%D0%BB%D1%8F_%D1%81%D0%B0%D0%B9%D1%82%D0%B0.pdf (дата обращения 20.12.2021).
10. Селиванова О.А., Быстрова Н.В., Дереча И.И., Мамонтова Т.С., Панфилова О.В. Изучение феномена резильентности: проблемы и перспективы // Мир науки. Педагогика и психология, 2020. – №3. URL <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf> (дата обращения 22.12.2021).
11. ФГОС Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) с изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г. URL http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203+/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (дата обращения 15.12.2021).

Педагогика

УДК 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Валентина Николаевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
кандидат педагогических наук, доцент Демидова Анна Петровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
учитель Петрунина Людмила Сергеевна
 МКОУ «Пятовская средняя общеобразовательная школа» (п. Пятовский)

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена проблемой подготовки дошкольников к обучению в начальной школе, а именно к усвоению математических представлений у детей с общим недоразвитием речи. Данная статья направлена на выявление особенностей формирования математических представлений у детей подготовительной группы с ОНР третьего уровня речевого развития. Разработанная коррекционная программа включает развитие логического мышления детей дошкольного возраста с ОНР 3 уровня речевого развития на элементарном уровне через приемы сравнения, обобщения, классификации, систематизации и смыслового соотнесения. А также формирование и развитие у

дошкольников с ОНР 3 уровня речевого развития простейших логических структур мышления через специально организованные занятия.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, формирование элементарных математических представлений у дошкольников, старший дошкольный возраст, дискалькулия, третий уровень речевого развития.

Annotation. The relevance of the study is due to the problem of preparing preschoolers for primary school education, namely, for the assimilation of mathematical concepts in children with general speech underdevelopment. This article is aimed at identifying the features of the formation of mathematical representations in children of the preparatory group with ONR of the third level of speech development. The developed correctional program includes the development of logical thinking of preschool children with ONR of the 3rd level of speech development at the elementary level through methods of comparison, generalization, classification, systematization and semantic correlation. As well as the formation and development of the simplest logical structures of thinking in preschoolers with ONR 3 levels of speech development through specially organized classes.

Keywords: general underdevelopment of speech, formation of elementary mathematical concepts in preschoolers, senior preschool age, dyscalculia, the third level of speech development.

Введение. Трудности в усвоении учебного материала в начальных классах обосновывают необходимость всесторонней и углубленной подготовки детей к школе. Математические понятия, необходимые для базовой подготовки к школьному обучению касаются различных содержательных линий: арифметической, геометрической, логической и других. Ведущим подходом к исследованию проблемы формирования элементарных математических представлений у дошкольников является деятельностный подход, разработчиками которого являются Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец и др. Этот подход позволяет комплексно рассмотреть получение математических представлений детьми дошкольного возраста не как готовый продукт, а как результат самостоятельной познавательной-исследовательской деятельности в условиях логопедического взаимодействия. Собственное эмпирическое исследование было основано на выявлении недостатков в процессе формирования математических представлений у детей дошкольного возраста с помощью методики И.Н. Чеплашкиной и Л.Ю. Зуевой. Диагностические задания были направлены на выявление следующих умений:

- определять форму, воссоздавать фигуру из частей (элементов);
- пользоваться числами: считать, уравнивать, ориентироваться в цифрах;
- двигаться по лабиринту - решать логические задачи, проявлять догадку, объяснять свои действия.

В статье представлены материалы об особенностях речевого развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня и специфике овладения ими математическими понятиями.

Изложение основного материала статьи. В работе с детьми возраста четырех лет учителя-логопеды могут формировать элементарные математические представления, задействуя речевой материал. Начиная с данного возраста активно формируются знания нумерации, например, при подсчете фишек, положенных в коробочку при произнесении слова на заданный звук. Дети учатся оперировать отношениями времени и пространства при ознакомлении с сезонными изменениями в природе или освоении названий дней недели. Процесс моделирования доступен дошкольникам в рамках составления простых предложений из слов-заменителей. По нашим наблюдениям дети активно участвуют в процессе, связанном с познавательной математической деятельностью при грамотной организации работы на логопедических занятиях. Учителя начальных классов отмечают, что особые затруднения у младших школьников вызывает освоение геометрического материала. Специалисты в области дошкольного и начального образования полагают, что это происходит из-за недостаточного развития первоначальных пространственных представлений. Они являются основой логически определенных понятий, на которых основано изучение геометрии в средней школе. Для того чтобы предотвратить трудности в освоении геометрического материала в школе, необходимо начинать работу уже в дошкольном возрасте [3].

Познавательные процессы, связанные с математическими знаниями, формируются и отрабатываются в том числе и на занятиях с учителем-логопедом. Большинство исследователей замечают, что что объем, качество и количество математических знаний, умений и навыков усваивается детьми с ОНР значительно медленнее по сравнению с нормотипичными школьниками.

В работе учителя-логопеда необходимо максимально ориентироваться на создание определенной среды для формирования способности сравнивать, подсчитывать, комбинировать и разделять различное количество объектов и событий. Поскольку основным видом деятельности у дошкольников является игра, то учет особенностей детей-логопатов необходимо требует частого использования на занятиях игровых методов и приемов работы. Цель логопеда на таких занятиях состоит в том, чтобы максимизировать и направлять математическую активность детей дошкольного возраста, а также осуществить профилактику и коррекцию дискалькулии.

В проведенном нами исследовании однозначно выявилась целесообразность и необходимость непрерывной работы учителя-логопеда в дошкольном и начальном образовании по преодолению недостатков речи на основе грамотного использования математической терминологии.

Наряду с математическим развитием учеников, осуществляется всестороннее развитие их личности, где частной задачей педагогов является формирование математических понятий на основе математических представлений и математической логики в целом. Такое развитие организуется во взаимодействии учителя-логопеда, воспитателя дошкольного образования, а в дальнейшем учителя начальных классов, оно способствует лучшему формированию и развитию математической составляющей процесса обучения, а также способствует профилактике дискалькулии. Проблема формирования математических понятий у детей дошкольного возраста рассматривалась в отечественных и зарубежных исследованиях. Дошкольники с общим недоразвитием речи включены в «группу риска» и нуждаются в контроле и профилактике проявлений дискалькулии [1].

Учителя-логопеды ориентируются в своей работе на содержание программы дошкольного и начального образования с учетом требований ФГОС, учитывая при этом возрастные особенности дошкольников и младших школьников и современные тенденции образовательного процесса. Не каждому ребёнку и без речевых патологий даётся с лёгкостью овладение математикой. Дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности при формировании математических представлений и понятий в большей степени при условии целенаправленного педагогического процесса. У старших дошкольников нередко выявляются многочисленные особые нарушения когнитивной сферы, причинами которой выступают низкой работоспособностью мыслительной деятельности и речевым недоразвитием, т.е. познавательные процессы у ребенка недостаточно выражены, имеется нарушение и замедление процессов анализа и синтеза сенсорной и речевой информации, именно поэтому овладение математическими умениями и навыками становится затруднительным [2].

Эти затруднения в дальнейшем могут привести к нарушению формирования математических представлений, что затруднит обучение в начальной школе. Затруднения могут возникнуть:

- при освоении сенсорных эталонов;
- при освоении пространственного расположения предметов;

- в понимании, речевом оформлении и при решениях арифметических операций.

Логопедическая работа с такими детьми должна быть направлена на исправление речевой патологии и совершенствование познавательной сферы, т.е. необходимо прорабатывать одновременно задачи обучения, коррекции и воспитания [4].

Нами было проведено исследование уровня сформированности математических представлений у детей 6-7 летнего возраста с ОНР 3 уровня речевого развития. В ходе констатирующего этапа исследования нам удалось выяснить, что у всех исследуемых детей отмечается:

- нарушение логического мышления;
- нарушение абстрактного мышления;
- нарушение временных представлений;
- нарушение восприятия;
- нарушение представлений о числе;
- нарушение навыков счета.

Полученные данные показали необходимость использования в рамках логопедической работы специфических заданий на речевом материале по формированию математических представлений.

Целью этого этапа исследования стало: подбор системы игр и упражнений по формированию математических представлений на логопедических занятиях у детей 6-7 летнего возраста с ОНР 3 уровня речевого развития. Были выделены следующие направления в работе:

- количество, счет, число и цифра;
- величина;
- форма;
- ориентировка во времени;
- ориентировка в пространстве.

При составлении логопедических занятий использовались методики авторов: Р.И. Лаласовой, Н.В. Серебряковой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой.

В качестве примера игр, этюдов и упражнений по направлению «Количество, счет, число и цифра» можно назвать следующее. Называем слова, которые начинаются со звука «С». Назвав слово, кладем кубик в коробочку. Посчитайте сколько кубиков-слов у вас получилось. Какие слова вам запомнились? Какими они были по счету? Найдите среди чисел нужную и положите на коробочку.

Пример заданий на формирование временных представлений: детям предлагаются карточки с картинками, где изображены: спящий ребенок, ребенок умывается, ребенок завтракает, ребенок играет. Дошкольник должен сказать какое событие происходит раньше, а какое следует за ним.

После проведения специальных логопедических занятий была проведена контрольная диагностика по выбранной методике И.Н. Чеплашкиной и Л.Ю. Зуевой.

Анализируя полученные результаты на этом этапе, можно сделать вывод, что проводимые коррекционно-развивающие занятия способствовали положительной динамике в развитии глагольного словаря у детей 6-7 летнего возраста с ОНР 3 уровня речевого развития, в развитии экспрессивной речи, в свободном владении лексикой, называющей математические понятия: количества, числа, геометрических фигур и т.п.

Проведенное исследование показало, что проблема сформированности математических представлений у детей 6-7 летнего возраста с ОНР 3 уровня речевого развития в настоящее время является достаточно актуальной и требующей дальнейшего изучения и разработки эффективных методик коррекции и развития.

В нашей работе в качестве учителя-логопеда мы выделили аспекты и направления работы по формированию математических представлений у детей дошкольного возраста 6-7 лет с ОНР 3 уровня речевого развития. Это, в первую очередь, задания в игровой форме по упрочнению представлений о количестве (особенно применимо в жизни ребенка как мерная единица), счете (количественном и порядковом), числе и цифре (образ цифры, ее правильное узнавание и определение).

В логопедическую работу включались следующие игры и задания:

«Волшебные ниточки».

Цель: закрепить знания об образе цифр, упражнять в их различении; развивать мелкую моторику рук.

Оборудование: лист бархатной бумаги 15x20 см, шерстяная нитка длиной 25-30 см.

Ход игры: логопед показывает ребенку число предметов используя картинки. Ребенку необходимо выложить эту цифру с помощью нитки, которую ему показали.

«Беги к цифре».

Цель: упражнять в запоминании и различении цифр, умении ориентироваться в пространстве; развивать слуховое и зрительное внимание.

Оборудование: карточки с цифрами, которые развешаны в разных местах комнаты.

Ход игры: логопед называет одну из цифр, ребенку нужно найти её изображение в помещении и прибежать к ней. Игру можно усложнить, предложив ребенку, встав под нужной цифрой прохлопать в ладоши число, которое оно означает.

«Фотосалон».

Цель: закреплять образы цифр, понимать их соответствие числу предметов; развивать память и внимание.

Оборудование: карточки с изображением цифр и набор фишек (пуговиц или мелких игрушек).

Ход игры: логопед предлагает ребенку стать фотографам, т. е. ему нужно изобразить фишками цифры, которые «приходят» в салон.

«Сколько?».

Цель: упражнять в счете, нахождении соответствующей цифры.

Оборудование: счетная лесенка с игрушками, набор цифр, фишки.

Ход игры: логопед показывает какое-либо число на счетной лестнице. Ребенку нужно перечитать картинки или игрушки и показать цифру, которая соответствует заданному числу. При ошибке ребенку дается штрафная фишка.

«Кривое зеркало».

Цель: закреплять умение считать, ориентироваться в цифрах, учить находить предыдущее и последующее число.

Оборудование: карточки с цифрами и фишки (пуговицы или мелкие игрушки).

Ход игры: логопед показывает цифру, а ребенку необходимо выложить число на единицу больше или меньше данного. Например, при демонстрации цифры 5, правильный ответ будет 4 и 6.

Анализ работ детей 6-7 летнего возраста с ОНР 3 уровня речевого развития показывает, что дети полностью или частично не понимают цифровые символы, с трудом выделяют и сравнивают величины, возникают трудности в овладении операциями вычисления, сложения. В дальнейшем они не могут освоить операции умножения и деления, работу с большими числами в начальном звене образования. Особенности данного возрастного периода, по нашим наблюдениям, является более позднее различение и идентификация геометрических фигур, размеров объектов. В дальнейшем младшие школьники начинают отставать в усвоении учебных предметов, включающих работу с числами и расчетами.

В целом дети с ОНР 3 уровня речевого развития в подготовительной группе дошкольного учреждения понимают и принимают свои особенности и стараются максимально активно участвовать на занятиях логопеда и выполнять домашние задания. Большинство дома проигрывают жизненные ситуации с родителями, где им необходимо использовать математические навыки.

Выводы. Таким образом развитие математических представлений у дошкольников 6-7 летнего возраста с ОНР 3 уровня речевого развития – это целенаправленный и организованный процесс передачи и усвоения знаний, приемов и способов умственной деятельности, предусмотренных программными требованиями. Основная его цель – не только подготовка к успешному овладению математикой в школе, но и всестороннее развитие детей.

В связи с этим мы наметили следующие направления деятельности, которые в дальнейшем будут способствовать улучшению, углублению и расширению работы по формированию математических представлений у дошкольников старшего возраста с ОНР 3 уровня речевого развития:

- разработка методических указаний и рекомендаций по формированию математических понятий у детей логопатов;
- разработка систематических курсов на базе университета по повышению квалификации воспитателей речевых групп и учителей начальных классов, направленных на углубление и уточнение знаний по работе с детьми логопатами;
- создание информационной среды для родителей детей логопатов.

Математическая подготовка детей к школе предполагает не только усвоение детьми определенных знаний, формирование у них количественных пространственных и временных представлений. Наиболее важным является развитие у дошкольников мыслительных способностей, умение решать различные задачи.

Литература:

1. Демидова, А.П., Юркова, Л.С. Использование наглядных средств обучения для формирования элементарных математических представлений у дошкольников. Актуальные тенденции и инновации в развитии российской науки. Сборник научных статей. Ч. V. Научный редактор к.п.н., доцент Буркова Л.Л. – М.: Издательство «Перо», 2019. – С. 121-123.
2. Ерофеева, Т.И. Математика для дошкольников // Ерофеева Т.И., Л.Н. Павлова, В.П. Новикова. – М.: Просвещение, 1992. – 191 с.
3. Метлина, А.С. Занятия по математике в детском саду: (Формирование у дошкольников элементарных математических представлений) // А.С. Метелиной / Пособие для воспитателя дети. сада. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1985. – 231 с. – ISBN 978-5-9925-0122-3. – Текст: электронный // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/44523.html>
4. Помораева, И.А. Занятия по формированию элементарных математических представлений в старшей группе детского сада: Планы занятий / И.А. Помораева, В.А. Позина. – М.: Мозаика-Синтез, 2009. – 20 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Зотова Ирина Васильевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, доцент Аббасова Левиза Иловиевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

БЕГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрыта актуальная проблема теоретического исследования проблемы и основы развития физического качества выносливости у детей дошкольного возраста. Определена характеристика выносливости как физического качества, выделены особенности развития выносливости у детей старшего дошкольного возраста, проанализированы средства и методы развития выносливости, рассмотрен бег как средство развития выносливости у дошкольников шестого года жизни.

Ключевые слова: физическое развитие, бег, развитие, выносливость, дети, дошкольный возраст, физические качества.

Annotation. The article reveals the actual problem of theoretical research of the problem and the basis of the development of the physical quality of endurance in preschool children. The characteristic of endurance as a physical quality is determined, the features of endurance development in older preschool children are highlighted, the means and methods of endurance development are analyzed, running is considered as a means of endurance development in preschoolers of the sixth year of life.

Keywords: physical development, running, development, endurance, children, preschool age, physical qualities.

Введение. Приоритетным направлением современной системы образования является физическое воспитание и совершенствование ребенка. На этапе дошкольного образования задачи физического воспитания сводятся к формированию у детей предпосылок здорового образа жизни, развитию двигательных качеств, воспитанию физических качеств (сила, гибкость, координация, выносливость, и т.п.). Значимость физического воспитания обусловлена необходимостью воспитания здоровой, физически развитой личности ребенка. Однако немаловажное значение физическое воспитание имеет и для развития познавательной и интеллектуальной активности дошкольника. Особенно это важно на этапе подготовки ребенка к школе.

Познавательная активность тесно связана с развитием такого качества как работоспособность, которая обеспечивает полноценное усвоение ребенком системы знаний и умений. Показателем работоспособности выступает выносливость. Чем выше уровень выносливости, тем успешнее будет протекать физическое совершенствование ребенка и его умственное и познавательное развитие. Развитие выносливости оказывает влияние и на формирование характера ребенка, воспитание нравственно-волевых качеств (настойчивость, целеустремленность, уверенность в своих силах, смелость, решительность).

В этой связи одной из наиболее значимых задач в системе физического воспитания дошкольников должна стать работа, связанная с воспитанием такого физического качества, как выносливость. Необходимость воспитания у детей физических

качеств, в частности выносливости, отображена в требованиях Федерального Государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Содержание образовательной области «Физическое развитие» ставит необходимым развитие физических качеств дошкольников, среди которых: координация, гибкость, сила, ловкость, выносливость.

Основанные на требованиях ФГОС ДО примерной образовательной программы содержат задачи, связанные с развитием физических качеств воспитанников, в том числе и выносливости. Программа «От рождения до школы» среди задач образовательной области «Физическое развитие» выдвигает задачи, связанные с воспитанием выносливости как физического качества.

Для каждой возрастной группы определен примерный уровень физического развития детей. В программе «Детство» предполагается развитие таких физических качеств как: выносливость, координация, гибкость, ловкость, содержится материал по развитию данных качеств у детей в разных возрастных группах.

Вопросы организации работы по воспитанию и развитию выносливости отображены в психолого-педагогической и методической литературе. Такими авторами, как Б.А. Ашмарин [2], В.А. Гуляйкина [3] описана сущность выносливости, как физического качества, отображены возрастные особенности ее развития.

В работах В.А. Иванова [4], Б.Н. Минаева [6], Н.В. Микляева [8] предложена методика развития выносливости у детей дошкольного возраста. Некоторые авторы, в частности Н.И. Бочарова [2], И.С. Тетерина [7] предлагают использовать в качестве средства развития выносливости беговые упражнения.

Изложение основного материала статьи. Бег – эффективное средство развития выносливости. Выполнение бега связано с затратой большого количества энергии, участием нескольких групп мышц. В процессе бега усиливается работа органов кровообращения и 8 дыхания.

Различные виды бега по характеру усилий требуют от ребенка работы субмаксимальной (около предельной) мощности, что влияет на развитие выносливости организма, повышая физическую работоспособность. Бег является основным движением детей дошкольного возраста, которое используется ими в повседневной жизни. Широко использование бега в физическом воспитании детей.

Данные движения могут быть включены в разные формы работы: физкультурные занятия (различные виды бега, бег на выносливость, упражнения с бегом и т.п.), физкультурно-оздоровительная работа (утренняя гимнастика, физические упражнения на прогулке, подвижные игры и т.д.), активный отдых детей.

Универсальность и эффективность делают бег одним из наиболее оптимальных средств развития выносливости. Несмотря на достаточную теоретическую разработанность, связанную с использованием различных видов бега в качестве средства развития выносливости, на сегодняшний день имеется недостаточное количество научно-методических исследований и обоснованных программ, в которых отображались бы методические рекомендации по развитию выносливости средствами бега. Следовательно, возникает противоречие между эффективностью и универсальностью использования бега как средства развития выносливости дошкольников и отсутствием систематизированных методических материалов, отображающих последовательность использования беговых упражнений в разных формах физического воспитания.

Развитие выносливости детей дошкольного возраста тесно связано с необходимостью организации педагогических условий, способствующих повышению общей аэробной выносливости детей. С этой целью используются различные виды двигательной деятельности, предусмотренные для освоения в программах физического воспитания дошкольников. Наиболее эффективным средством для развития общей выносливости являются циклические упражнения, выполняемые в аэробном режиме. Одним из таких упражнений выступает бег.

По словам Г.Л. Еленского [5], бег представляет собой циклическое, локомоторное движение, которое основывается на строгом повторении цикла двигательных действий. Выделяют несколько основных фаз бега: в периоде опоры и периоде полета. Бег значительно влияет на физиологическое развитие организма, способствует активизации его органы и системы, повышает обменные процессы, благоприятно влияет на общее физическое развитие.

Использование беговых упражнений с повышающейся нагрузкой в полной мере способствует улучшению деятельности эндокринной системы, способствует развитию выносливости и улучшению работоспособности организма.

Как пишет Н.И. Бочарова [2], именно бег других видов движений, не считая ходьбы, используется детьми дошкольного возраста в повседневной деятельности. А умение быстро бегать необходимо для реализации основной деятельности дошкольника – игры. Бег включен в структуру многих видов движений. От того, насколько сформированы навыки бега, зависит успешность прыжков в высоту и длину с разбега, метание с разбега и других упражнений.

Бег включен во многие спортивные игры (футбол, волейбол, баскетбол и т.д.). Для бега, как и для ходьбы, необходимо наличие хорошей координации движений рук и ног, умение правильно держать осанку, в зависимости от вида бега, правильно ставить ноги на опору. Многократное повторение отдельных циклов, характерных для бега (толчка, полета и приземления), дает возможность выполнять бег на протяжении достаточно длительного времени, позволяя использовать данное движение для развития выносливости.

Детям старшего дошкольного возраста доступны следующие виды бега: обычный бег в спокойном темпе; бег на скорость; бег с препятствиями и включением других движений (подлазания, прыжков); бег с меняющимся темпом; медленный бег. Приведенные виды бега имеют свои отличительные особенности в технике выполнения, которые стоит учитывать педагогу при организации работы с детьми.

В.А. Гуляйкин [3] считает возможным с целью развития выносливости дошкольников использовать бег в равномерном медленном темпе. Данный вид бега применяется в работе с детьми начиная с младшей группы. В младших группах продолжительность бега в медленном темпе составляет 30-60 секунд, к старшему дошкольному возрасту увеличивается до 2-3 минут. Данный вид бега может быть использован в различных формах работы с детьми: при проведении утренней гимнастики, на вводной части физкультурных занятий, в режимных моментах, при проведении эстафет, спортивных праздников, в подвижных играх.

Длительный бег в медленном темпе можно использовать при проведении подвижных игр, таких как «Летчики», «Космонавты» и др. Можно чередовать с преодолением препятствий (пройти по бревну, подлезть под веревкой, вбежать на горку и сбежать с нее).

Раскрывая методику развития выносливости средствами бега, И.С. Тетерина [7] указывает на то, что продолжительность бега должна быть около 2 мин. Именно этот период времени необходим для налаживания функций сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Добиваться данной продолжительности следует постепенно. На первом этапе интенсивность бега составляет 50-60%. Исходя из средних показателей скорости бега старших дошкольников, первоначальная дистанция для бега должна составлять 300 м. 30 Такую дистанцию старшие дошкольники должны преодолеть за 2 минуты, со средней скоростью 2,5 м/сек. На первых занятиях стоит чередовать бег с ходьбой на отрезках пути по 100-150 м, повторяя 3-4 раза. Далее дистанция постепенно увеличивается, и к концу года дети могут преодолевать без утомления расстояние около 500-600 метров.

Для развития выносливости, по словам Н.В. Микляевой [8], упражнения с бегом должны быть включены во все формы физического воспитания детей. Бег на выносливость (в спокойном темпе) может быть использован при проведении утренней гимнастики, во вводной части физкультурного занятия, в подвижных играх. Возможно использование бега в основной части физкультурного занятия, в таком случае бег может быть более продолжительным по времени, с включением дополнительных движений (подскоки, прыжки и т.п.). Хорошо использовать бег невысокой интенсивности и в заключительных частях утренней зарядки и физкультурных занятий, особенно если они организованы на свежем воздухе.

Поскольку бег включен во многие подвижные игры, с целью развития выносливости можно увеличивать продолжительность бега в играх, не требуя при этом от детей быстрого темпа, а, наоборот, поощряя бег ритмичный, в ровном, спокойном темпе. Использование такого бега возможно при проведении таких подвижных игр, как «Солнышко и дождик», «Найди пару», «Совушка».

По мнению Ю.К. Чернышенко [10], эффективно для развития у детей выносливости включать циклические беговые упражнения в комплекс утренней зарядки. Лучше всего проводить гимнастику под музыку, используя для этого музыкальные произведения с определенным ритмом.

Под которые можно выполнять ритмичные беговые упражнения невысокой интенсивности. Начинается гимнастика с выполнения ходьбы на месте, далее после дыхательных гимнастических упражнений дошкольники выполняют бег на дистанцию около 100 м (постепенно увеличивается до 200 м). Упражнения в беге могут включать в себя чередование движений в беге с ходьбой и прыжками на одной и двух ногах. В завершении гимнастики производится 31 быстрая ходьба с постепенно снижающимся темпом, дыхательными упражнениями и водными процедурами. Лучше всего проводить гимнастику на открытом воздухе и в облегченной одежде.

Способствует развитию выносливости, согласно Н.А. Фомина [9], организация самостоятельной двигательной деятельности детей, основанной на беге. С этой целью необходимо правильно организовать пространственную среду, предлагать детям необходимые пособия и инвентарь. Поскольку наибольший интерес для выполнения двигательных действий, связанных с бегом, представляет для детей игра, необходимо обеспечить все условия для самостоятельной организации детьми подвижных игр с бегом.

В теоретической части данной работы обоснована возможность использования для развития выносливости дошкольников упражнений с бегом в различных способах организации физкультурной. Изучение влияния беговых упражнений в разных формах физического воспитания детей старшего дошкольного возраста на развитие выносливости осуществлялось посредством проведения педагогического эксперимента.

С целью выявления уровней развития выносливости у старших дошкольников было проведено диагностирование. Критерии и показатели определения развития выносливости у старших дошкольников определены, исходя из анализа программных задач в данной области. В соответствии с программными требованиями, выносливость старших дошкольников характеризуется:

1. Показателями скоростной и координационно-двигательной выносливости посредством:

- упражнений в беге на скорость;
- упражнений в беге на выносливость (300-400 метров).

2. Показателями силовой выносливости является успешность выполнения упражнений:

- подъем туловища в сед из положения лежа;
- поднимание ног в положении лежа на спине.

Наибольший интерес в этом плане имеют игры с простым и доступным сюжетом, а также игровые упражнения, основанные на выполнении конкретных двигательных заданий. Подвижные игры с бегом могут быть организованы детьми во время прогулок и игр в группе. Способствуют повышению выносливости такие игры, как: «С кочки на кочку», «Пустое место», «Удочка», «Кто скорее снимет ленту», «Зайцы и волк», «Волк во рву», «Физкультура», «Мы веселые ребята», «Охотник и зайцы», «Ловишка с мячом». Непременным условием развития выносливости средствами бега является увеличение дистанции или продолжительности бега.

При этом, согласно И.С. Тетериной [7], следует внимательно наблюдать за реакцией детей на предложенную нагрузку. Развитие выносливости основывается на некоторой степени утомления, которая постепенно снижается. Педагогу необходимо следить за проявлением усталости детей, чтобы не допустить чрезмерного переутомления. Определить степень утомления можно по следующим внешним признакам:

1. Допустимая степень утомления: незначительное покраснение лица, при сохранении спокойного выражения; незначительная потливость; учащенное, но ровное дыхание; бодрые движения; положительное восприятие и правильное выполнение двигательных заданий.

2. Средняя степень утомления: значительное покраснение лица, появление напряжения в мимике; резко учащающееся дыхание; потеря координации движений, четкости их выполнения; появление дополнительных лишних движений; жалобы на усталость.

3. Значительное утомление: значительная потливость; побледнение лица; снижение темпа и амплитуды движений; проявление вялости или чрезмерной возбудимости; прекращение деятельности.

Анализируя полученные результаты мы определили, что у большинства дошкольников показатели выносливости характеризуются следующими особенностями:

– уровни скоростной и координационно-двигательной выносливости недостаточны, наблюдается высокое, по сравнению с возрастными нормами, время прохождения дистанции в беге на 90 и метров, в беге на 300 метров у многих воспитанников наблюдаются признаки утомления, частые остановки, невозможность пройти дистанцию до конца;

– уровни силовой выносливости так же недостаточны, отмечается повышенная утомляемость при выполнении статистических упражнений (подъем туловища в сед из положения лежа, поднимание ног в положении лежа на спине); у многих детей количество упражнений за не достигает возрастной нормы. По результатам констатирующего эксперимента мы определили, что уровни развития выносливости у старших дошкольников недостаточные, следовательно, подтвердилась необходимость организации работы по развитию выносливости у детей через использование беговых упражнений в разных формах физического воспитания.

Выводы. Таким образом, наиболее эффективным средством для развития общей выносливости дошкольников являются циклические упражнения, в том числе бег. Бег – циклическое, локомоторное движение, которое основывается на строгом повторении цикла двигательных действий: в периоде опоры и периоде полета. С целью развития выносливости дошкольников можно использовать бег в равномерном медленном темпе, бег по пересеченной местности. Упражнения с бегом должны быть включены во все формы физического воспитания детей. Бег на выносливость (в спокойном темпе) может быть использован при проведении утренней гимнастики, во вводной и заключительной части физкультурного занятия, в подвижных играх. Непременным условием развития выносливости средствами бега является увеличение

дистанции или продолжительности бега. В процессе занятий педагогу необходимо следить за проявлением усталости детей, чтобы не допустить чрезмерного переутомления.

Литература:

1. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании / Б. А. Ашмарин. – М.: Физкультура и спорт, 2012. – 223 с.
2. Бочарова Н.И. Физическая культура дошкольника в ДОУ / Н.И. Бочарова. – М.: Центр педагогического образования, 2017. – 176 с.
3. Гуляйкин В.А. Методика физической подготовки детей 4-6 лет на основе воспитания комплекса основных двигательных качеств: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / В.А. Гуляйкин. – Омск, 1986. – 21 с.
4. Иванов В.А. О комплексном развитии физических качеств у детей 3-7 лет в режиме детского сада (Методические находки для дошкольников) / В.А. Иванов, А.Я. Райбекас, Т.И. Терешкина // Физическая культура. – № 4, 1998. – С. 52-61.
5. Еленский Г. Л. Бег / Г.Л. Еленский. – М.: Просвещение, 2007. – 106 с.
6. Минаев Б.Н. Основы методики физического воспитания школьников. / Б.Н. Минаев, Б.М. Шиян. – М.: Академия, 2002. – 455 с.
7. Тетерина И.С. Образовательная инновация «Развитие выносливости у детей 6-7-го года жизни посредством беговых упражнений» // Молодой ученый / И.С. Тетерина. – 2017. – №35. – С. 104-106.
8. Физкультурно-оздоровительная работа детского сада в контексте новых федеральных требований. Методическое пособие / Под общей ред. Н.В. Микляевой. – М.: УЦ «Перспектива», 2011. – 210 с.
9. Фомин Н.А. Возрастные основы физического воспитания / Н.А. Фомин, В.Е. Фолин. – М.: Физиология и спорт. 2018. – 421 с.
10. Чернышенко Ю.К. Взрослым о физическом воспитании детей дошкольного возраста / Ю.К. Чернышенко. – Краснодар, 1997. – 162 с.

Педагогика

УДК 372.891

кандидат педагогических наук Зулхарнаева Анастасия Васильевна

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

магистрант Апраксимова Светлана Николаевна

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

магистрант Мусеибова Тахмина Гаджиалиевна

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

МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПЕРСОНИФИКАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУЛЬТУРНОГО ЛАНДШАФТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования ценностного отношения к культурным ландшафтам на основе изучения жизненного пути и мировоззрения личности, причастной к культурному ландшафту и составляющей его ментальную сущность. Географическое образование в данном контексте имеет значительный потенциал в решении данной проблемы, формируя комплексное междисциплинарное представление о ландшафтах различного территориального уровня. В рамках исследования разработана методическая модель реализации принципа персонификации при изучении культурного ландшафта, включающая научно-географическое, психолого-педагогическое, методическое осмысление данной проблемы послужившего основой для разработки целевого, содержательного, процессуального, технологического и результативно-оценочного компонентов.

Ключевые слова: ценностное отношение, культурный ландшафт, географическое образование, принцип персонификации, методическая модель.

Annotation. The article is devoted to the problem of forming a value attitude to cultural landscapes on the basis of studying the life path and worldview of a person involved in a cultural landscape and constituting its mental essence. Geographic education in this context has significant potential in solving this problem, forming a complex interdisciplinary understanding of landscapes of various territorial levels. Within the framework of the study, a methodological model has been developed for the implementation of the principle of personification in the study of the cultural landscape, including scientific-geographical, psychological-pedagogical, methodological understanding of this problem, which served as the basis for the development of target, meaningful, procedural, technological and productive-evaluative components.

Keywords: value attitude, cultural landscape, geographical education, the principle of personification, methodological model.

Исследование подготовлено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00749 – "Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте")

Введение. Современный период развития общества характеризуется «поворотом» всех сфер деятельности человека в направлении устойчивого развития. Данная идеология становится условием сохранения природно-культурных основ жизни, что предполагает развитие мировоззренческих ориентиров, обеспечивающих осознание единства природы, человека и конструктивного культурного опыта поколений. В этом контексте актуализируются направления в науке, обеспечивающие интегральный подход к изучению территорий, рассматривающей ее как процесс и результат взаимодействия природной и социокультурной подсистем, управляемых человеком в направлении гармоничного устойчивого развития – такими территориями являются культурные ландшафты [1, 2, 4, 6, 7, 10].

Идеи культурной географии определяют данный феномен как среду жизнедеятельности человека, объективно существующую действительность и субъективное восприятие, образ, осознание и осмысление его ценностных основ [1, 2, 5, 6]. Данный подход реализуется в этнокультурном и культурологическом направлениях изучения культурного

ландшафта и позволяют выделять не только предметный мир культурного ландшафта, но и ментальную составляющую – отношение, значение, символы и смыслы [1, 11, 12]. В этой связи человек в культурном ландшафте как рассматривается как носитель ценностей, предопределяющий основные характеристики, качества, особенности восприятия его образа. Данное утверждение можно отнести не только к этническим общностям, но и к отдельным выдающимся личностям. Примером такого явления можно назвать усадебные культурные ландшафты, которые ментально и символически связаны с его владельцами.

В исследованиях Д.Н. Замятина, Е.Ю. Колбовского подчеркивается роль персоны в восприятии культурного ландшафта – он становится «эпицентром образно-географического месторазвития», «творимой и творящей» местностью, формирующей мировоззрение персоны с одной стороны и являющийся продуктом личностного отношения к культурному ландшафту с другой.

Отмеченная идеологема имеет мощный образовательный и воспитательный потенциал в изучении культурных ландшафтов и ориентирует географию как образовательную область в направлении развития субъективного отношения к культурному ландшафту через изучение мировоззрения и деятельности, выдающейся персоны, символический смысл которой он несет. Изучение персоны позволяет обучающемуся разделить ее точку зрения, понять, идентифицировать себя с ним. Таким образом происходит «присвоение» нравственных норм, общечеловеческих духовных ценностей через субъектный опыт в единстве с эмоциональное переживанием.

В нормативных документах регламентирующих образовательную деятельность отмечается необходимость гуманитаризации содержания как сквозного направления всех образовательных областей, обращение к личности, идее самоценности человека, анализа его жизнедеятельности и вклада в развитие территорий. Однако, как показал анализ методической литературы по географическому образованию, характеристикам выдающихся персон уделялось внимание, при этом не раскрывалась индивидуальность, уникальность личности, не рассматривались психологические характеристики выдающейся личности, мотивы, нравственные, мировоззренческие аспекты ее деятельности, культурно-географические основы становления его жизненного пути. Сформировавшееся противоречие позволило определить актуальность и цель исследования.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования – разработать методическую модель реализации принципа персонификации при изучении культурного ландшафта в географическом образовании.

Научно-географическую основу исследования составили концептуальные идеи ландшафтоведения, связанные с пониманием культурного ландшафта как «эстафеты» поколений, где передаются и сосуществуют накопленные веками и вновь созданные материальные и духовные культурные ценности, опыт культурообусловленных взаимоотношений природы и человека, деятельность которого направлена на восприятие, познание, изменение и гармонизацию отношений с компонентами культурного ландшафта на основе со-творческих мировоззренческих ориентиров [1, 2, 6, 8, 12]. Идеи страноведческого подхода (Я.Г. Машбиц, Н.С. Мироненко) подчеркивают необходимость изучения персон как составляющих регионального образа территории, визитной карточки культурного ландшафта. Примером персонализированного символического осмысления культурного ландшафта является русская усадьба, характеристика и интерпретация которой представлена в произведениях ее владельцев, материальной и духовной культурной составляющих ландшафта, что способствует развитию региональной идентичности [5, 11].

Психолого-педагогическую основу исследования составили идеи М.М. Бахтина, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьева, Л.Н. Хуторской, в которых подчеркивается необходимость полного и целостного персонологического понимания личности в контексте демонстрации ее индивидуальности, активности и саморазвития, самопознания и самовыражения, отношения и деятельности как основы для диалога – «бытие-в-Другом». Это обуславливает самоидентификацию обучающихся в среде, частью которого является изучаемая персона, тождественность, со-причастность с ценностями и идеалами, мировоззрением [3, 9, 11]. В качестве педагогического инструментария предлагается использование педагогических технологий, связанных с использованием биографического метода и микромодулей персонифицированного анализа [13, 14, 15].

Методические основы исследования связаны с идеями гуманизации, интеграции и трансдисциплинарности курса школьной географии, усиление внимания к культурно-географическим вопросам, включающим изучения персон открывателей земель и ученых-географов. В исследованиях отмечается мировоззренческая роль изучения персон как основы для расширения субъектного опыта во взаимодействии с культурным ландшафтом как социоприродной реальностью за счет изучения определенных социальных precedентов, реальных ситуаций, поступков персон, расширяющих круг осознаваемых, социально и личностно-значимых качеств личности, ведущих к устойчивому развитию конкретных территорий [4, 7, 11].

Опираясь на данные основания была разработана методическая модель реализации принципа персонификации при изучении культурных ландшафтов. Она включает целевой, содержательный, технологический, процессуальный и результативно-оценочный компоненты.

Целевой компонент предполагает формирование ценностного отношения к культурным ландшафтам у обучающихся, основанных на изучении жизненного пути и мировоззрения выдающейся персоны.

Содержательной основой методики является феномен культурного ландшафта усадьбы, его образное и символическое познание. Изучаются персоны, имеющие культурный след в усадебных комплексах, их жизненный путь, объекты культурного ландшафта усадеб, имеющие отношение к сверхличным задачам, являющимся предметом творчества данной личности и которые были этапами в осуществлении личностью ее призвания, служения ее сверхличным целям. Ценностный аспект содержания составляют мировоззренческие идеалы персон. Они позволяют устанавливать связь между учеником и идеалом, которые эмоционально увлекают личность, служат авторитетом, примером, перспективой самоидентификации в среде культурных ландшафтов. Это способствует соотношению своих ценностей с ценностями изучаемой личности, осуществлением поиска своей творческой самореализации в культурном ландшафте. Личностный аспект предполагает изучение культурного ландшафта усадьбы как целостного образования и конструирование личного субъективно окрашенного персонализированного образа территории. Практиологический аспект содержания предполагает изучение методов сохранения усадебных культурных ландшафтов, их эстетической, ментальной и материальной ценности, путей гармонизации современных отношений человека к культурному ландшафту, форм трансляции его образа.

Технологический компонент предполагает использование технологии модульного обучения, а именно – использование микромодулей персонифицированного анализа (В.В. Шоган), позволяющих конструировать содержание в рамках логически завершенных информационных блоков, «вживаться» и тем самым присваивать высокие идеалы персоны. Основная задача микромодуля – это приобщение к ментальному пространству усадебного культурного ландшафта, через сопереживание, сопричастность, событийность ценностям персоны. Учитывая данную идею изучение усадебного культурного ландшафта осуществлялась средствами следующих модулей.

Микромодуль – образ – предполагает создание целостного неделимого образа персоны как отражения ее жизненного пути и материального и ментального вклада в формирование культурного ландшафта усадьбы, формирует эмоционально-

образное восприятие, переживание ценностных и ментальных основ культурного ландшафта. Элементы модуля позволяют включать обучающихся в ситуацию раскрытия духовного значения персоны в усадебном комплексе.

Микромодуль персонифицированного анализа – направлен на «диалог» обучающегося с персоной, сопереживания, сопричастности, осмысления ценностей и идеалов персоны, детальное изучение взаимовлияния образа культурного ландшафта и ее жизнедеятельности. Предполагает поиск деталей, соединяющих ценности личности и ценностей культурного ландшафта.

Микромодуль событийно-практический способствует становлению личности как субъекта культурного ландшафта, на основе самоидентификации в нем, формирование у учащегося ценностных установок и ориентация на поступок в соответствии с полученным витагенным опытом и рефлексией. смыслоосознанием и смыслостроительством.

Процессуальный компонент методической модели учитывал последовательность формирования ценностного отношения, реализуемого в формуле «переживание и означивание – осознание и осмысление – саморегуляция и созидание» (В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, С.Д. Леонтьев. В.Н. Мясищев), что позволило выделить эмоционально-оценочный, когнитивно-смысловой, деятельностно-практический этапы [1, 2, 11].

Первый этап - эмоционально-оценочный направлена на целостное образное восприятие целостного образа культурного ландшафта усадьбы, выделение акцентов – приоритетов на такие его составляющие, связанные со значением персоны в культурном ландшафте, которые обладают наиболее сильным эмоционально-ценностным потенциалом. На данном этапе применяются микромодули-образы, обеспечивающие эмпатию, сопереживание и соотнесение личных ценностей с ценностями персоны, как составляющей ментальной части усадьбы.

Второй этап – когнитивно-смысловой – обеспечивает трансформацию и осмысление сложившегося образа в личностные смыслы, которые становятся ценностным ориентиром для дальнейшей познавательной деятельности учащегося. Учащиеся осваивают систему культурных ценностей персоны как побуждающих начал поведения личности в посредством использования на занятиях микромодулей персонифицированного анализа. На данном этапе рассматриваются жизненные ситуации причастной к культурному ландшафту личности, особенности взаимовлияния элементов культурного ландшафта на жизнедеятельность персоны и средовое значение территории в формировании жизненных ориентиров изучаемой личности.

Третий этап, деятельностно-практический, характеризуется развитием творческой деятельности на основе осмысления и приобщения к духовным ценностям культурного ландшафта усадьбы, осознаваемого в единстве с идеалами и мировоззрением персоны. Обучающиеся включаются в творческую деятельность познавательного, коммуникативного и практического характера осуществляемую в культурном ландшафте на основе ценностного отношения к нему. Событийно-практические модули, используемые на данном этапе, моделируют ситуацию, направленную на поступок, обеспечивающий сотворческое гармоничное развитие усадьбы как деятельностного проявления ценностного отношения к культурному ландшафту.

Результативно-оценочный компонент методической модели ориентирован на выявление уровней форсированности ценностного отношения к культурным ландшафтам с учётом диагностики усвоения познавательного, ценностного и практического аспектов содержания.

Разработанная методическая модель положена в основу разработки методики изучения культурного ландшафта во внеурочной деятельности по географии в кружковой работе и урочной деятельности – в форме проведения модульных уроков по изучению культурных ландшафтов в школьном курсе «География России».

Выводы. В результате проведенного исследования установлено, что устойчивое развитие территорий связано с изменением ценностных ориентиров в направлении со-творчества человека и природы, это связано с формированием ценностного отношения к ландшафтам различного территориального ранга. Данный процесс не мыслим без образовательного «погружения» в среду гармоничного развития человека и природы, образцом которого является культурный ландшафт. Потенциал культурного ландшафта связан с его пониманием как взаимосвязанного сочетания природных и социокультурных компонентов на определённой территории. В рамках этнокультурных подходов к изучению ландшафта особую мировоззренческую роль играет изучение нематериальной духовной культуры, значительной частью которой являются персоны, ментально связанные с ним. В психолого-педагогических и методических исследованиях подчеркивается необходимость изучения мировоззренческих идеалов и жизненного пути значимых персон как основы для развития ценностного, нравственного отношения личности. Отмеченные научно-географические, психолого-педагогические и научные положения были положены в основу разработки методической модели реализации принципа персонификации при изучении культурного ландшафта в единстве целевого, содержательного и результативно-оценочного компонентов. Целевой компонент направлен на формирование ценностного отношения к культурным ландшафтам обучающихся, основанных на изучении жизненного пути и мировоззрения выдающейся персоны, духовно связанной с ним. В фокусе содержательного компонента находится культурный ландшафт русской усадьбы, ее образ, ассоциативно-смысловое представление и жизнедеятельность человека в ней. Технологический компонент предполагает использование микромодулей, обеспечивающих сопричастность к мировоззренческим идеалам персоны, их осмысление и реализацию в сотворческой деятельности в культурном ландшафте усадьбы. Процессуальный компонент обеспечивает последовательное формирование ценностного отношения к культурному ландшафту на основе переживания, осмысления и саморегуляции как основы для выделения этапов. Результативно-оценочный компонент методической модели предполагал выделение критериев и уровней диагностики ценностного отношения к культурным ландшафтам.

Литература:

1. Веденин Ю.А. Культурный ландшафт как хранитель памяти ойкумены // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. – 2019. – С. 21-37.
2. Замятин. Д.Н. Гуманитарная география: предмет изучения и основные направления развития // Общественные науки и современность. – 2010. – № 4. – С. 126-138.
3. Зинченко В.П. Размышления о душе и ее воспитании // Вопросы философии. – 2002. – №2,3
4. Зулхарнаева А.В., Винокурова Н.Ф., Николина В.В. Гражданское воспитание учащихся как условие становления устойчивого развития / Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 394.
5. Калужков В.Н. Географические подходы к созданию историко-культурных образов. [Электронный ресурс] Режимдоступа: <http://www.valerytishkov.ru/engine/documents/document1449.pdf>
6. Колбовский Е.Ю. Культурный ландшафт: в разнообразии значений не утерявший смысл // Наследие и современность. – 2018. – №4(1). – С. 8-22.
7. Кочуров Б.И., Винокурова Н.Ф. и др. Культура природопользования: научный и образовательный аспект / Кочуров Б.И., Винокурова Н.Ф., Смирнова В.М. // Проблемы региональной экологии. – 2014. – № 4. – С. 159-168.
8. Лавренова О.А. Географическое пространство в русской поэзии XVIII – начала XX вв. (геокультурный аспект). – М.: Институт Наследия, 1998. –128 с.

9. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15-26.
10. Лескова И.А. Идея образования: структура и содержание в контексте смены философских оснований // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9. – № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1258>
11. Проектирование эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурном ландшафте: теоретико-методологический дискурс: монография / под. ред. Н.Н. Демидовой, Н.Ф. Винокуровой. – Н. Новгород: ООО «Кириллица», ООО «Благовест», 2019. – 220 с.
12. Рагулина М.В. Культурный ландшафт: интегральный взгляд: монография. – Ульяновск: Зебра, 2015. – 147 с.
13. Хуторская Л.Н. Избранные педагогические труды / Л.Н. Хуторская; Под ред. А.В. Хуторского. [Электронный ресурс]. – М.: Центр дистанционного образования "Эйдос", 2005. – 21 с.
14. Чикова О.А., Золотавин В.С., Каменев Р.В., Максимова Л.А. Новая структурная модель измерения пространственного интеллекта. // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9, № 4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1292>.
15. Шоган, В.В. О возникновении нового языка культуры в личностно-ориентированном образовании // Модульная технология в личностно-ориентированном образовании. Вып 2 / В.В. Шоган. – Ростов-на-Дону, 1999. – С. 24.

Педагогика

УДК 378.147.88

кандидат педагогических наук, доцент Кирюхина Наталия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студент Горбачева Янина Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
студент Цурикова Юлия Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ЗАДАЧИ С ЭЛЕМЕНТАМИ ИСТОРИЧЕСКОЙ МЕТРОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ О ФИЗИЧЕСКИХ ВЕЛИЧИНАХ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы построения системы задач с элементами исторической метрологии для уроков физики в общеобразовательной школе и технологические аспекты их использования в учебном процессе для формирования понятий о физических величинах и единицах измерения. Определяется понятие «задача с элементами исторической метрологии», формулируются принципы отбора историко-научной информации для составления задач, описывается технология их использования, приводится пример алгоритма работы над задачей.

Ключевые слова: обучение физике в школе, историческая метрология, физические величины, единицы измерения, задачи по физике.

Annotation. The article discusses the theoretical foundations for constructing a system of problems with elements of historical metrology for physics lessons in a general education school and the technological aspects of their use in the educational process for the formation of concepts about physical quantities and units of measurement. The concept of "a task with elements of historical metrology" is defined, the principles of selection of historical and scientific information for the compilation of tasks are formulated, the technology of their use is described, an example of an algorithm for working on a task is given.

Keywords: teaching physics at school, historical metrology, physical quantities, units of measurement, physics tasks.

Введение. Величина – одно из важнейших метапредметных понятий, отражающее единство качественных и количественных отношений в окружающем мире, ее измерение – важнейший универсальный инструмент познания. Метрология как наука, изучающая все теоретические и прикладные аспекты измерений, не входит в число обязательных предметов школьного курса, однако ее категории и принципы пронизывают все содержание курсов математики и естественных наук, выступая основой их интеграции и межпредметных связей. Историческая метрология изучает использовавшиеся в прошлом системы мер и единиц измерения, происхождение их наименований, исследует историю и эволюцию измерительных средств и технологий. Являясь одновременно как одним из подразделов общей метрологии, так и вспомогательной исторической дисциплиной [2], она позволяет распространить межпредметное взаимодействие и на гуманитарную сферу.

Особенно большое внимание величинам и измерениям отводится в курсе физики. Физические величины – самый многочисленный класс понятий, изучаемых школьниками. Без них невозможно овладение предметом на научном уровне, с использованием не только качественных, но и количественных характеристик процессов и явлений, измерительных процедур. В документах, определяющих содержание школьного физического образования [4, 5], ставится задача достижения выпускником способности понимать смысл величин, применять их для анализа конкретных ситуаций, проводить измерения и оценивать погрешности. Это позволяет говорить о метрологической составляющей системы физических знаний, которые должен приобрести учащийся, чтобы применять их в учебно-исследовательской и практической деятельности, в том числе для решения задач.

Сведения из истории науки могут выступать в качестве фактологической базы при конструировании заданий, направленных на достижение и диагностику описанных выше образовательных результатов. К такого рода заданиям можно отнести задачи, в условии которых отражена история становления понятий и терминов физических величин, единиц измерения и их систем, эволюция измерительной техники и методов измерения, описаны исторические эксперименты, в которых определялись значения величин. Это особая разновидность задач с историко-научным содержанием – задачи с элементами исторической метрологии.

Общая перспективная цель исследования – разработка и практическая апробация системы задач, отражающих историю становления понятий о величинах и единицах их измерений на примере избранных тем и разделов школьного курса физики. На первом этапе, результаты которого представлены в статье, рассматриваются теоретические основы построения системы задач и технологические аспекты их использования в учебном процессе для формирования понятий о физических величинах.

Изложение основного материала статьи. Отличительной особенностью задач с элементами исторической метрологии является взаимодействие двух содержательных аспектов условия: собственно физического и исторического. Оно определяет требование задачи, которое должен выполнить решающий субъект для достижения определенной дидактической цели. Исходя из этого, можно сформулировать ряд принципов, на основе которых происходит отбор историко-научной информации для условия и формулировка требования задачи.

Принцип *дидактической целесообразности* предполагает, что исторический материал используется с определённой целью, вытекающей из общих задач обучения предмету, конкретизированной для учебного занятия с учетом его типа, формы проведения, используемых технологий. Принцип *содержательной релевантности* означает соответствие теме занятия. Например, на уроке изучения нового материала по теме «Импульс тела» с использованием технологии проблемного обучения задача с историко-научным содержанием (пример 1) может быть использована для создания проблемной ситуации.

Пример 1. И. Ньютон в труде «Математические начала натуральной философии» сформулировал второй закон движения, не так как это делается в современном учебнике: «Изменение количества движения пропорционально приложенной действующей силе и происходит в направлении той прямой, вдоль которой эта сила действует». Соотнесите эту формулировку с современной, и попытайтесь определить, что представляет собой величина, которую Ньютон называет «количеством движения».

Принцип *предметной доминанты* означает, что предметный контекст задания первичен по отношению к историческому. Историческая информация в условии задачи важна не сама по себе, а как средство достижения образовательного результата. В приведенном выше примере противоречие между современной и исторической формулировками второго закона динамики мотивирует учащихся на поиск ответа, итогом которого становится понимание, что под количеством движения И. Ньютон понимал величину, равную произведению массы тела на его скорость, для которой в современной научной и учебной литературе используется термин «импульс тела». Со стороны исторической составляющей идея предметной доминанты получает развитие в *принципе необходимости*: историко-научные сведения должны быть необходимым компонентом условия, а не информационным шумом. В примере 1 прийти к ответу на проблемный вопрос можно только проведя анализ цитаты из «Начал» и сопоставление ее с современной формулировкой. При этом следует избегать слишком объемных цитат и не перегружать условие лишними фактами. Это требование к составлению задачи можно обозначить как принцип *компактности* (лаконичности формулировки условия). И, наконец, общедидактический принцип *доступности* выражает требование соответствия сложности задания уровню подготовки учащихся, содержанию ранее изученного материала. Например, задача о температурной шкале газового термометра, предложенной Дж. Дальтоном в 1802 году [1, С. 9], где равным приращениям температуры соответствуют равные приращения объема в изобарном процессе, не подходит для урока физики в 10 классе при базовом уровне изучения предмета, но может быть предложена старшеклассникам в качестве олимпиадной, при условии, что из курса математики уже известно понятие логарифма.

Технологически включение системы задач в учебный процесс базируется на обобщенном плане изучения величины (А.В. Усова [3]). План состоит из нескольких элементов, в соответствии с которыми подбираются задачи определенного типа. В первых пунктах дается общая характеристика величины: устанавливается свойство, мерой которого является величина, дается словесное определение и его выражение в виде формулы, указывается математический тип – векторная или скалярная. К ним целесообразно составить или подобрать задачи, отражающие историю становления понятия о величине, происхождение термина.

Историческая информация из примера 1 может быть в этом случае дополнена вопросами: *«Какой термин применяется сейчас для той величины, которую Ньютон называл количеством движения? Какие слова в формулировке Ньютона позволяют определить, скалярная или векторная эта величина?»*.

Следующий элемент плана – единицы измерения величины. К нему уместны задачи, в которых приводятся сведения об исторических единицах измерения величины, требуется найти соотношения между ними или современными и внесистемными единицами. Например, при формировании понятия о сопротивлении проводников можно предложить выразить в системе СИ, исторически первые единицы измерения сопротивления, предложенные Б.С. Якоби, Э.В. Сименсом, Г.С. Омом, Ч. Уитстоном, Э.Х. Ленцем.

Пример 2. Выдающийся российский ученый Э.Х. Ленц (1804-1865) считал, что единицей измерения всех сопротивлений в его экспериментах является сопротивление медной проволоки длиной 6,358 фута и диаметром 0,0336 английского дюйма при температуре 15 °С. Выразите эту единицу в Омах.

Особенно велико значение таких задач при формировании такого сложного понятия, как температура. Рассматривая историю термометрии, можно показать многообразие физических свойств, на которых может быть основано измерение температуры, температурных шкал, реперных точек.

Пример 3. В 1701 году И. Ньютон в статье «Шкала степеней тепла и холода» описал термометрическую шкалу, в которой точка таяния снега принята за ноль, температура человеческого тела за 12. Найдите выражение для перевода градусов Ньютона в градусы Цельсия. Чему равны в градусах Цельсия температура плавления олова, свинца, и сурьмы, если по шкале Ньютона они равны соответственно 72, 96, 146 градусов?

Пример 4. В англоязычных странах для инженерных и теплотехнических расчетов используется абсолютная шкала, предложенная шотландским физиком У. Ранкином (1820-1822). Шкала Ранкина начинается при температуре абсолютного нуля, точке замерзания воды соответствует 491,67 градусов, точка кипения воды равна 671,67 градусов. Число градусов между точками замерзания и кипения воды по шкале Фаренгейта и Ранкина одинаково и равно 180. Найдите выражение для перевода температур по шкале Ранкина в градусы по шкале Цельсия.

Обобщенный план подразумевает также обсуждение вопроса о методах измерения величины. К нему подойдут задачи, содержащие информацию об исторических экспериментах, связанных с измерениями. Следующий пример примечателен тем, что описанный в нем эксперимент, школьники могут проделать самостоятельно.

Пример 5. Известный английский физик Дж. Блейк (1728-1799) проводил опыты по определению «скрытой теплоты парообразования». Вот как он описывает один из них: «Я взял два одинаковых сосуда с плоским дном и поставил их на железную плиту, налив 8 унций воды при 50 градусах по шкале Фаренгейта. Оба сосуда начали кипеть через 3,5 минуты и через 18 минут вся вода выкипела». Определите по этим данным удельную теплоту парообразования воды, если при проведении этого опыта Блейк «старался поддерживать в печи равномерный огонь». Считать известной удельную теплоемкость воды.

При включении задач с элементами исторической метрологии в структуру урока можно предложить следующий алгоритм работы над задачей:

- 1) чтение и анализ условия задачи, выделение предметного и историко-научного аспектов;

2) работа с историко-научной информацией, выделение исторических терминов, единиц, соотнесение их с современными;

3) построение физической модели задачи на основе синтеза предметной и исторической составляющих, осуществление решения;

4) выделение содержания нового знания и опыта, полученного в ходе решения.

Реализацию этого алгоритма можно проиллюстрировать на примере 5 для урока в 8 классе.

1. Предметный аспект – требуется определить удельную теплоту парообразования воды по экспериментальным данным (масса воды, начальная температура воды, время от начала нагревания до начала кипения, время от начала кипения до полного испарения всей массы жидкости); историко-научный аспект – эксперимент проведен в 18 веке одним из пионеров калориметрии Дж. Блэком, приведено авторское описание с использованием терминов и единиц измерения, применявшихся в то время.

2. Автор называет величину «скрытой теплотой парообразования». Следует обсудить почему она «скрытая», вспомнить, какие еще величины, связанные с теплотой, выделяемой или поглощаемой при фазовых переходах известны учащимся. Величины в условии заданы в исторических единицах измерения: масса указана в унциях, температура приведена по шкале Фаренгейта. Для решения необходимо перевести унции в килограммы, а температуру выразить в градусах Цельсия, перевести минуты в секунды.

3. Считая постоянной мощность нагрева, можно составить отношение между количествами теплоты и временами протекания соответствующих процессов и выразить из него искомую величину.

4. Новое знание: способ экспериментального определения удельной теплоты парообразования, приобретение опыта перевода единиц в систему СИ.

Оценка эффективности предлагаемого подхода (второй этап исследования) предполагает сравнение экспериментальной и контрольной групп по уровню достижения предметных результатов и мотивации к изучению физики. Задачи, разработанные на первом этапе, использовались в заданиях муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников по физике в г. Калуге.

Выводы:

1. Элементы исторической метрологии могут использоваться как фактологическая база для конструирования учебных и диагностических заданий по физике.

2. Отбор историко-научных фактов осуществляется на основе принципов дидактической целесообразности, содержательной релевантности, предметной доминанты, необходимости, компактности, доступности.

3. Технология включения системы задач в учебный процесс базируется на обобщенном плане изучения величины. Алгоритм решения строится на основе анализа взаимодействия предметной и исторической составляющих задачной системы.

Литература:

1. Гинзбург В.Л., Левин Л.М., Сивухин Д.В., Яковлев И.А. Сборник задач по общему курсу физики. В 5 кн. Кн. II. Термодинамика и молекулярная физика. – М.: Лань, 2006. – 176 с.

2. Метрология. Справочник метролога [Электронный ресурс]. – URL: <https://info.metrologu.ru/spravochnik/metrologiya> (дата обращения: 10.12.2021)

3. Усова А.В. Формирование у учащихся обобщенных учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла. – Челябинск: ЧГПУ, 2006. – 24 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413) – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 10.12.2021).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897) URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 10.12.2021).

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Китикарь Оксана Васильевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования

«Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко» (г. Тирасполь);

кандидат педагогических наук, доцент Левченко Наталия Валерьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье представлен взгляд на решение проблемы определения теоретических основ развития региональной системы педагогического образования на основе взаимосвязи с целями и векторами стратегического развития регионов. Определены научные подходы к модернизации подготовки педагогических кадров в Южном Федеральном университете, в Нижегородском педагогическом университете имени Козьмы Минина, в Приднестровском государственном университете им. Т.Г. Шевченко. Выявлены и обоснованы методологические и содержательные основы классификации систем подготовки педагогов на основе структурного и функционального анализа, что легло в основу направлений стратегического развития региональных систем педагогического образования.

Ключевые слова: региональная система педагогического образования, региональная среда, целевые ориентиры и векторы развития, непрерывная подготовка педагогов.

Annotation. The article presents a view on the solution of the problem of determining the theoretical foundations of the development of the regional system of teacher education on the basis of the relationship with the goals and vectors of strategic development of the regions. Scientific approaches to the modernization of training of pedagogical personnel at the Southern Federal University, at the Nizhny Novgorod Pedagogical University named after Kozma Minin, at the Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko have been determined. The methodological and substantive bases of classification of teacher training systems on the basis of structural and functional analysis have been identified and substantiated, which formed the basis for the directions of strategic development of regional systems of teacher education.

Keywords: regional system of teacher education, regional environment, targets and vectors of development, continuous training of teachers.

Введение. Кардинальные изменения развития современного общества вызваны мировыми трендами последних 20 лет: глобализацией, информатизацией, стремительным научно-техническим и технологическим прогрессами. Появление новых коммуникативных цифровых устройств и сетей усилило возможности влияния мировых процессов и культур на социальную взаимозависимость стран и народов. В этих условиях важным представляется противостояние государства процессам ассимиляции культуры, ценностей, патриотических чувств и национальной идентичности. В России этому уделяется особенное внимание на всех уровнях управления страной. В Стратегии пространственного развития Российской Федерации до 2025 года указано на необходимость сокращения межрегиональных различий в экономической, социальной, культурной и технологической сферах. Регионам предоставлены широкие полномочия в организации жизнедеятельности на своей территории.

Процесс образования обладает мощной функцией социализации человека, именно поэтому развитие субъектов Российской Федерации тесно связано с необходимостью модернизации существующих образовательных систем и моделей. Нормативно это отражено в Национальном проекте «Образование» и целом ряде связанных с ним федеральных проектов. Реализовать поставленные государством и обществом задачи по обеспечению конкурентноспособного образования и воспитанию подрастающего поколения, укорененного в культурные и духовные национальные ценности способны педагоги, сами обладающие не только рядом универсальных и профессиональных компетенций, но и сформированной личностной и национальной идентичностью, способные осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с мировыми тенденциями и запросами государства и общества.

Подготовка педагогических кадров институционально в России осуществляется в структурированной системе образования, обеспечивающей непрерывность, устойчивость и качество образовательных результатов. Субъекты РФ, при этом, имеют нормативно закрепленные права участия в разработке содержания образовательных программ подготовки педагогов с учетом социально-экономических, экологических, демографических, этнокультурных и других особенностей; координации действий организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в обеспечении качества образования; в конструировании содержания педагогического образования и инструментов его реализации в системе образования. Цель нашей статьи: обосновать выбор типа стратегического развития системы педагогического образования на основе определения целевых, факторных особенностей и типов развития регионов.

Изложение основного материала статьи. О необходимости реализации регионализация в рамках единого образовательного пространства государства; об институциональных и содержательных способах организации педагогического образования на основе специфических особенностей регионов; об особенностях педагогической регионализации и проблемах стратегического развития системы подготовки педагогов в регионах говорится в научных исследованиях В.И. Загвязинского, В.Т. Худяковой, В.С. Щербаковой, А.М. Новикова, П.В. Ляпина. Однако, в современной педагогической теории и практике недостаточно разработана как теоретико-методологическая база обновления региональной системы педагогического образования, так и механизмы ее развития в разных объективно существующих условиях субъектов Российской Федерации.

Нормативно «регион» обозначен как часть территории России, объединенных общностью определенных условий. В социально-культурном аспекте данные условия регламентированы общими ценностями, связанными с историей, традициями, культурой и религией [1]. Региональная среда, при этом, интегрирована в государственное пространство на основе следующих принципов: гуманистический характер и демократизация; интеграция образовательных структур разного типа и вида; гибкость и вариативность учебных планов и образовательных программ; альтернативность образовательного процесса; профессиональная и социальная активность индивида; инновационность, необходимость обеспечения качественного образования гражданам, независимо от места проживания.

Актуальность развития педагогического образования в Российской Федерации в XXI веке подтверждена целым рядом реформ, каждый из которых отражал как политико-экономическую трансформацию государства, так и влияние мирового образовательного пространства на государственную систему образования. В этой связи, значительное влияние на развитие российской системы подготовки педагогов оказал сравнительный позитивный опыт зарубежных стран.

Так, по примеру европейских стран, подписав Берлинское коммюнике, Россия приняла на себя обязательства вместе с другими странами к 2005 году начать процесс по переходу на двухуровневую систему обучения и иметь действующую систему обеспечения качества, соответствующую согласованному на европейском уровне своду стандартов, процедур и принципов обеспечения качества. Это значительно повлияло на изменение подходов к реформированию российской системы педагогического образования.

Компетентностный подход лежит в основе Федеральных государственных образовательных стандартов подготовки педагогов в вузе. Изменение функций системы педагогического образования в его рамках касалось структурной реорганизации и вариативности моделей подготовки педагогов в вузе. Модернизация выражалась в модульном построении образовательных программ, в реконструкции содержания и результатов подготовки педагогов, в применении компетентностно - ориентированных контрольно-измерительных материалов. Данная реформа отразилась и на системе педагогического образования Приднестровья, которое находится в едином образовательном пространстве России. С 2011 года подготовка учителей по все предметным областям проводится в Приднестровском государственном университете им. Т.Г. Шевченко согласно ФГОС ВО «Педагогическое образование».

Одним из наиболее обсуждаемых в настоящее время направлений развития педагогического образования считается концепция непрерывного образования. Данные тенденции выразились в утверждении национальных проектов Российской Федерации «Образование» и «Наука». Одним из успешных примеров организации системы непрерывного педагогического образования выступает «Образовательный кластер Южного Федерального округа» Ростовской области, образованный на базе Южного федерального университета в социальном партнерстве с региональными и муниципальными органами управления. Инновационными направлениями при подготовке педагогов являются: 1) образовательные; 2) научно-исследовательские; 3) структурно-организационные [4].

В Приднестровье непрерывный подход к подготовке и профессиональному развитию педагогов реализуется на основе опыта работы Специализированного учебного научного центра Южного федерального округа (СУНЦ ЮФО), который ориентирован на активное вовлечение обучающихся в научно-исследовательскую деятельность с помощью наставничества, осуществляемого научно-педагогическими работниками университета.

Так, на факультете педагогики и психологии, факультете физической культуры и спорта ПГУ на протяжении двух лет проходят конференции молодых ученых, в которых принимают участие ученики 10-11 классов. Темы их научных проектов касались организации учебно-воспитательного процесса по различным предметным областям. В качестве научных консультантов конкурсных работ выступают преподаватели университета. Из 32 участников после окончания поступили на

педагогический профиль обучения 26 человек. Кроме этого, Министерство просвещения ПМР с 2017 года возобновило работу по внедрению опыта российской системы педагогического образования в рамках наставничества по профессиональному сопровождению молодых специалистов.

Экосистемный подход предполагает гармонизацию различных процессов, происходящих в образовательных организациях – участниках кластера, установление простых и эффективных правил их взаимодействия внутри кластера, а также взаимодействия с внешними агентами и средами. В этом контексте отмечается важность применения цифровых платформенных решений и технологий.

Интерес в рамках данного подхода представляет опыт модернизации системы педагогического образования «Мининский университет», реализуемый с 2013 года на базе Нижегородского городского педагогического университета им. Козьмы Минина». Большое внимание в НГПУ имени Козьмы Минина уделяется разработке программ «Электронно-цифровой кампус» и «Электронный университет». «Электронно-цифровой кампус» – совместный проект вуза с АО «Газпромбанк», позволяющий по окончании проекта перейти к новым логистическим решениям по персональному учету достижений сотрудников и обучающихся, пользоваться индивидуальными электронными сервисами, организации взаимодействия всех субъектов образовательной системы Нижнего Новгорода, учет кадровых потребностей региона. «Электронный университет» – комплексная программа информатизации вуза, включающая переход на технологии обработки данных VDI, интеграцию на одной IT-платформе всех существующих информационных систем и баз данных по управлению административными, научными и образовательными системами не только в университете, но и в регионе [6].

Актуальность дальнейшей модернизации системы педагогического образования подтверждается пристальным вниманием ученых к данной проблеме. Так, в сентябре 2020 года Российской академией образования был организован Международный научно-образовательный Форум «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке», в рамках которого определены 8 стратегий модернизации систем педагогического образования. Особое значение при их реализации отведено субъектам Российской Федерации, что подтверждается рядом соответствующих документов законодательного и нормативного характера.

Исследование проблемы развития региональной системы непрерывного педагогического образования как социального, культурного и образовательного феноменов и рассмотрение ее специфических особенностей основано на существующих научных теориях и подходах в рамках структурного и функционального анализа [2; 5]. Структурный анализ основан на использовании системного подхода позволяет определить рассматриваемую систему как совокупность следующих элементов и связей между ними: взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов по педагогическому образованию; сети реализующих их образовательных учреждений, независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием, подведомственных организаций и учреждений.

Функциональный анализ, основанный на совокупности деятельностного, регионального, культурологического и лингвистического подходов, позволил определить особенности внутреннего функционирования каждого элемента рассматриваемой системы, специфику ее внешнего функционирования, направленного на формирование и непрерывное развитие целостной личности современного педагога, владеющего системой профессионально-личностных компетенций и способного к эффективному выполнению всех видов педагогической деятельности. При этом фигура педагога, неизменно, является ядром и смыслом функционирующей системы.

Для исследования отечественного и зарубежного опыта в сфере подготовки педагогов были выбраны системы подготовки педагогов, организованные на основе территориального признака и дифференцированные по уровням, регламентированные законодательством страны и предполагающие единые основания для их функционирования в рамках одного государства.

Для рассмотрения проблемы организации и развития системы педагогического образования на уровне региона необходимо учитывать степень закрытости ее границ и особенности среды, в которой она функционирует.

Сравнительно-сопоставительный анализ опыта развития региональных систем педагогического образования (далее Система) США, Дании, Финляндии, Казахстана и Республики Беларусь был проведен на основе совокупности критериев в соответствии с проведенным структурным и функциональным анализом рассматриваемых систем.

Были определены следующие модели рассматриваемых систем: 1) на основе анализа структуры Системы: а) по типу организации процесса подготовки педагогов: жестко регламентированная; вариативная; б) по типу институциональной структуры образовательных учреждений подготовки педагогов: локальная; распределительная; интегрированная; в) по типу управления: централизованная; децентрализованная; 2) на основе анализа функций Системы: а) по принципу доминирующей функции в рамках разных парадигм образования: гуманистическая, технократическая; б) по способу реализации непрерывности образования: традиционная; кластерная; уровневая; 3) на основе анализа степени закрытости границ Системы: закрытая; открытая; смешанная; 4) на основе анализа среды, в которой функционирует Система: а) на основании типа культурного социума: монокультурные; поликультурные; б) по типу лингвистической среды трансляции образования: моноязычные, билингвальные, полилингвальные.

Анализ положительных и негативных тенденций развития систем подготовки педагогов на уровне региона в рамках разработанной классификации позволяет определить, что развитие системы подготовки в регионе может быть проведено в направлении модернизации ее структуры, реализуемых функций, границ с учетом условий среды и требованиями государства, общества и самих педагогов.

Целевой и векторной основой построения региональной системы педагогического образования определено проектирование в соответствии с классификацией моделей систем подготовки педагогов и на основе определении приоритетных целей развития рассматриваемой системы в рамках стратегии развития региона.

Методологической основой являются культурологическая теория личностно-ориентированного, поликультурного образования; теория персонализации образовательного процесса, а также научные подходы: системный, отражающий взаимосвязи внутри региональной системы непрерывного педагогического образования и между подобными региональными системами; целостный, позволяющий рассмотреть законодательные и нормативно-правовые документы в их целостности по отношению к построению региональных систем непрерывного педагогического образования; системный, позволяющий рассмотреть целевые приоритеты развития системы педагогического образования на основе анализа стратегических целей региона.

В качестве источников содержательно-смыслового основания развития региональной системы педагогического образования выступает: социальный заказ, реализованный в нормативных документах (в том числе, ФГОС ВО и профессионального стандарта педагога); традиционный и инновационный педагогический опыт; изменяющийся функционал педагога; особенности развития региона, влияющие на развитие Системы. Алгоритм определения стратегических целей развития Системы составлен на основе многоуровневых блоков в рамках анализа общей стратегии развития региона и определение факторов развития Системы в следующей последовательности: факторы, влияющие на

развитие региона; направления его развития; выявление проблем развития региона, влияющих на развитие Системы; определение целей развития Системы; формулирование образовательной политики региона в области подготовки педагогов и качества их деятельности; определение стратегических линий модернизации Системы.

Алгоритм построения векторных линий развития Системы основан на результатах анализа факторов, влияющих на ее развитие с учетом совокупности следующих целей: цели национальных программ развития; цели развития региона; философия развития системы образования региона в рамках социально-экономического развития самого региона и в соответствии с результатами структурно-функционального анализа.

На развитие системы педагогического образования в регионе влияют факторы как внешней, так и внутренней среды. К факторам внутренней среды Системы нами были отнесены компоненты ее структуры и их взаимосвязь, выполняемые ею функции (внутренние и внешние), степень открытости ее границ. Факторы внешней среды, влияющие на развитие региональной системы подготовки педагогов, определены по степени близости к ней: дальнего окружения (влияют опосредованно): политика (в том числе, кадровая), экономика, научно-технический прогресс и ближнего окружения (влияют непосредственно): тип культурной среды, состав социальной среды, лингвистическая среда трансляции образования.

Выводы. Анализ и проектирование стратегических целей и векторов развития региональной системы непрерывного педагогического образования позволил определить приоритетные направления конструирования данной системы: 1) нормативную модернизацию; 2) структурное изменение в соответствии с целевыми ориентирами; 3) конкретизация и расширение функционального потенциала Система на основе векторных линий развития региона.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>.

2. Болотов В.А., Левицкий М.Л., Реморенко М.И., Сериков В.В. Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / Южный федеральный университет; научный редактор Ю.П. Зинченко. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. – 612 с.

3. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Модернизация педагогического образования в условиях цифровой трансформации // Высшее образование: проблемы и трансформации / отв. редактор А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зebra, 2019. – С. 403-411.

4. Бермус А.Г., Бондарев М.Г., Кирик В.А., Куликовская И.Э., Чумичева Р.М. Концепция развития педагогического образования в федеральном многопрофильном университете (на примере ЮФУ) // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / Южный федеральный университет; научный редактор Ю.П. Зинченко. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. – 612 с.

5. Левченко Н.В. Поликультурная образовательная среда и ее педагогический потенциал // Вестник Калужского университета. – 2016. – №1. – С. 66-69

6. Илалтдинова Е.Ю., Мануйлов Ю.С., Николина В.В., Седых Е.П., Федоров А.А., Фильченкова И.Ф., Фролова С.В. Концепция развития Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / Южный федеральный университет; научный редактор Ю.П. Зинченко. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. – 612 с.

Педагогика

УДК 37.017.4

кандидат педагогических наук Козлов Вячеслав Александрович

Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирское высшее командное училище Министерства Обороны Российской Федерации» (г. Новосибирск);

кандидат психологических наук, доцент Порфирьев Владимир Аркадьевич

Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирское высшее командное училище Министерства Обороны Российской Федерации» (г. Новосибирск)

ЗАРОЖДЕНИЕ ОСНОВ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. В статье рассмотрены и систематизированы некоторые воззрения древних античных мыслителей, таких как Сократ, Платон, Аристотель и Цицерон на этапе зарождения философских теорий о морали и нравственности, давшим основу для многих психолого-педагогических направлений, которые продолжили исследования вышеуказанных категорий в рамках нравственных (морально-нравственных) отношений, качеств, идеалов и т.д. Мыслители античности рассуждая о душе и личности, пытались понять её значение в становлении индивида как члена социума, формировании норм морали и её роли в отношениях человека к равному себе, обществу, которые привели к возникновению таких наук как философия, педагогика, психология, социология, история и даже медицина. В свете современных трактовок категориальным психолого-педагогическим аппаратом авторами рассмотрены понятия морали, нравственности, нравственных (морально-нравственных) отношений в сравнении с философскими трактовками данных категорий.

Ключевые слова: мораль, нравственность, этика, нормы, душа, морально-нравственные отношения, общество, человек.

Annotation. The article considers and systematizes some views of ancient ancient thinkers, such as Socrates, Plato, Aristotle and Cicero at the stage of the emergence of philosophical theories about morality and morality, moral (moral and moral) relations, its place in the relationship between people. Thinkers of antiquity, talking about the soul, tried to understand its importance in the formation of the individual as a member of society, the formation of moral norms and its role in the relationship of man to an equal self, society, thereby giving the basis for the emergence of such sciences as philosophy, pedagogy, psychology, sociology, history and even medicine. In the light of modern interpretations by the categorical psychological and pedagogical apparatus, the authors consider the concepts of morality, morality, moral (moral and moral) relations in comparison with philosophical interpretations of these categories.

Keywords: morality, morality, ethics, norms, soul, moral and moral relations, society, man.

Введение. В условиях современного глубокого общественного кризиса, где вопросы морали, нравственности, межличностных отношений и их формирования в условиях образовательной деятельности, воспитательной и военно-патриотической работы рассматриваются на самом высоком политическом и научном уровнях, соответственно морально-нравственные (нравственные) отношения и их формирование являются предметом исследования ряда гуманитарных и

естественных наук, таких как: философия, педагогика, психология, филология, медицина и др. При этом ведущей наукой в данном контексте на наш взгляд является педагогика. Анализ современных научных теорий в рамках философских, педагогических и психологических наук показывает, что учёные исследуют несколько близких научных категорий: общественные отношения, социальные отношения, межличностные отношения, морально-нравственные отношения, нравственная позиция, морально-нравственная позиция, духовно-нравственные отношения, нравственные нормы, взаимосвязь морали и права, соотношение морали и нравственности, этические нормы, нравственный идеал и ряд других направлений. Вот некоторые из них:

нравственные отношения – Абрамова Л.А. [1], Архангельский Л.М. [2], Ашуров М.О., Валиахметова Т.А., Веригин А.Б., Ганжин В.Т., Дробницкий О.Г., Журкина И.Л., Какоткин Н.С., Кунц О.Р., Македон И.И., Малыгина Г.В., Матюшин Г.Г., Плеханова Е. А., Промыслова Н.А., Рязопова Р.А., Рыбакова Н.В., Хамидуллина Р.А.;

– духовно-нравственные отношения – Михалец И.В. и др.;

– социально-нравственные отношения – Матюшин Г.Г. и др.;

– межличностные нравственные отношения – Ластухина Н.В. и др.;

– нравственная позиция – Агаронян К.Р., Бережницкая О.Н., Бондаренко М.В., Борискина А.А., Гасанова С.С., Женчевская Ю.В., Кашкарова Е.Г., Ку Бон Иль, Никитина Е.Л., Подковырова В.В., Сливинская Т.А., Цатуров В.Н., Ши Лонвей и др. [9];

– нравственный идеал (формирование нравственного идеала) – Скосырева А.С., Андреянов Е.В. и др.;

– нравственные принципы – Станкевич А.Р. и др.

Изложение основного материала статьи. Но не только современные учёные весьма основательно рассматривали и рассматривают данную проблематику. Так, ещё на заре человеческой цивилизации проблематика морали, нравственности и отношений между людьми являлась предметом обсуждений и споров древних мыслителей, таких как Сократ, Платон, Аристотель, Цицерон и т.д.

На самом раннем периоде развития человеческого общества понятия морали и отношения к себе подобным выражались в некой, условной, конечно, системе запретов (табу), обусловленной суровыми условиями выживаемости в дикой природе: запретов на кровнородственные браки, каннибализм, кровную месть и т.д. Вместе с тем, чтобы выжить и дать возможность выжить себе и своему роду необходимо было быть подчас аморально-жестоким. Что и прививалась порастающему поколению на основе придачи своего опыта по средствам личного примера.

Категориальный аппарат современных психолого-педагогических теорий, которые рассматривают формирование морально-нравственных качеств, ценностей, идеала, отношений во многом базируется на понятиях морали, нравственности, нравственных (морально-нравственных) отношениях. На первый взгляд трактовка морали является не проблемой определения, а проблемой содержания теории.

В научном знании сложилась устойчивая традиция изучения морали через противопоставления таких категорий Добро и Зло, которые являются её неким мерилем. Моральная деятельность – это стремление человека к добру. Совсем не важно, как действует мораль. Даже не столь важно, как сам человек, субъект морали. А важно, что совершает человек и каков результата его поступка [7].

Термин «мораль» – и по содержанию, и по истории возникновения синонимичен греческому слова «этика». В русском языке есть самобытный термин «нравственность», который является приблизительно одноклассным. Но в ходе развития культуры, науки, всесторонней глобализации человеческого общества они приобретали несколько различные смысловые оттенки, сохранивши сущностную основу. Сказать «этические нормы», «моральные нормы», «нравственные нормы» – значит сказать одно и тоже. К примеру, применительно к идеалам чаще всего обращаются к термину «нравственный». Ничто, однако, не препятствует тому, чтобы применить к идеалу словосочетания «этические идеалами» или «моральные идеалами» [5]. Также можно применить и к отношениям. В философской литературе принято обозначать термином как «нравственные отношения», так и «морально-нравственные отношения». Что же касается психолого-педагогической литературы, то на наш взгляд чаще всего встречается термин «нравственные отношения».

Зародившиеся в древней Греции философские теоретические аспекты общественных отношений между людьми, обусловленные моральными нормами, характерными для расслоённого рабовладельческого общества Древнегреческих Полисов (где конечно же рабы людьми не считались) прослеживаются некоторые зачатки нравственных отношений, к равному и младшему, то есть, стоящим на низшей ступени иерархии.

Так, основной задачей философии Сократ (470/469 – 399 гг. до н.э.) признавал обоснование религиозно-нравственного мировоззрения, познание же природы, натурфилософию считал делом ненужным и безбожным. Он сводил добродетель к знанию. Познающий разум – высший критерий. Познание мира и мироустройства – высшее предназначение мыслителя.

Беседа Сократа, которую он считал способом обучения, изображенная Платоном в первой книге «Государство», посвящена понятию о «справедливости». Теория, выдвинутая Платоном, состоит в том, что следует признать безусловный, всеобщий божественный разум и между ним и разумом человеческим не должно быть разногласий. Божественный мировой закон лежит в основе государства и человеческих законов, которые, однако, могут отклоняться от своего назначения в силу несовершенства человека и человеческого общества [6].

Платон (429/427 – 347 гг. до н.э.) говорил, что мораль характеризует человека с точки зрения его способности жить в человеческом обществе, взаимодействуя с остальными людьми. Пространство морали – это отношения между людьми [13].

Аристотель (384-322 гг. до н.э.) считал, что человек делает себя сам, а нравственность является приобретенным качеством его души. Согласно мыслителю, «добродетель не дается нам от природы» [17], от природы нам дана лишь возможность приобрести ее. Аристотель определяет добродетель как «похвальные приобретенные свойства души».

Свою этику Аристотель основывает на психологии, на делении человеческой души на три части. Это деление философ повторяет и развивает и в своей работе «Этика». Человеческая душа делится на неразумную и разумную части. Последняя часть души, в свою очередь, распадается на рассудок и собственно разум, иначе говоря, на разум практический и теоретический [16]. Теоретический и практический разум характеризуется и в трактате «О душе». Там сказано, что «созерцательный», или «созерцающий ум» «не мыслит ничего относящегося к деятельности и не говорит о том, чего следует избегать или добиваться» [17], тогда как практический ум «от созерцающего ума отличается своей направленностью к цели» [17], это «ум, размышляющий о цели, то есть направленный на деятельность» [17]. Неразумная часть души разделена в «Этике» на растительную (питательную) и страстную, стремящуюся, аффективную.

Страстная часть души и практический разум берутся Аристотелем в единстве. Их добродетели – добродетели поведения, нрава, этические добродетели. Душа этически добродетельна в той мере, в какой практический разум овладевает аффектами.

Вышеперечисленные древнегреческие мыслители внесли неоценимый вклад и дали основу теории воспитания. Их система воспитания получила теоретическое обоснование в трудах этих великих философов.

Если спартанская система воспитания предполагала собой преимущественно военно-спортивный характер, то уже целью афинской системы было воспитать господствующую верхушку рабовладельческого государства, на основе нравственного идеала, который предполагал собой образец господина-рабовладельца, наделённого физическими и нравственными достоинствами. Она выдвигала как идеал сочетание умственного, нравственного, эстетического и физического воспитания.

В основе учения древнеримского философа Цицерона (106 – 43 г. до н.э.) об обязанностях лежит представление о высшем благе как о нравственно-прекрасном. Он отмечал, что любой области жизни и деятельности соответствуют свои обязанности, в исполнении которых и состоит нравственный смысл всей жизни. Отсюда следует, что все обязанности должны иметь своим источником движение к нравственно-прекрасному, то есть к нравственному идеалу как наивысшему благу, через познание мира мыслителем и отношении к окружающим – идеальным гражданином, через его поступки.

С его точки зрения, существует несправедливость не только тех, кто ее причиняет, но и тех, кто не оказывает помощи потерпевшим несправедливостью. Обычно причинами проявления несправедливости бывают страх, жадность к деньгам, честолюбие, жажда славы. Однако забота о своем имуществе, – подчеркивает Цицерон, – если только она не вредит другому, вовсе не порок.

К рабам Цицерон предлагал относиться как к «наемникам», т.е. требовать от них выполнять предписанные им обязанности и воздавать то, что им «полагается». Здесь можно выявить еще одну обязанность – обязанность «справедливого» хозяина, владельца рабов.

Другой «частью», или стороной, социальной добродетели следует считать благотворительность, которую также можно определить как доброту или щедрость.

Человек обязан помогать человеку, как равный равному, но средства отдельных лиц невелики, и потому необходима градация благотворительной деятельности. Она должна быть установлена в соответствии с существующими степенями общности людей.

Идеалом воспитания для Цицерона является совершенный оратор, общественный деятель. Цицерон считал, что единственным путем достижения истинно человеческой зрелости является систематическое и непрерывное образование и самообразование, доступное в основном знатым и богатым гражданам-аристократам и лишь изредка «среднему классу». Древнеримская школа воспитания, которая вобрала в себя многие педагогические теории древнегреческих мыслителей, где мы видим все тот же нравственный идеал, но уже с характерными для знатного древнеримского гражданина качествами. А именно совершенный оратор, общественный деятель, активная гражданская личность, смелый воин, но в то же время расчетливый хозяин-земледелец, презирающий рабов и варваров.

Таковы нравственные нормы и вытекающие из них обязанности, присущие идеальному гражданину древнеримского государства.

Таблица 1

Различие понятий мораль, этика, нравственность

Мораль	Этика	Нравственность
Латынь (mores), термин введён Цицероном.	Греческий $\eta\theta\omicron\varsigma$ – этос, «нрав, обычай», теория морали. Впервые употреблен Аристотелем	Русский – норв, нрав. В русском языке появляется в XVIII веке.
Общественные правила, нормы.	Теория, изучающая мораль. Нормы поведения	Качественная характеристика поведения человека.
Термин, наиболее применяемый к нормам, изучаемый как правило философией.	Термин, как правило, применяемый к теоретическим аспектам морали. Наиболее часто изучаемая философскими и педагогическими науками (этические нормы, этика поведения, профессиональная этика и т.д.)	Как правило исследуется философскими, психологическими и педагогическими теориями (нравственный идеал, нравственные принципы, нравственные качества, нравственное поведение, нравственный (безнравственный) человек, нравственные отношения и т.д.).

Выводы. Исходя из вышесказанного, следует отметить, что уже в самый ранний период осознанного понимания человеческого общежития, понятия, «мораль», «этика» уже рассматривались в рамках отношений индивида к другому индивиду (индивидам), равному себе, на основе норм общества и сформированных у него морально-нравственных качеств.

Таким образом, античные мыслители, морально-нравственные отношения рассматривали внутри небольшого цивилизованного общества древнегреческих полисов и древнеримских городов. Жители провинций, рабы, варвары полноценными членами данного общества не считались, соответственно, нормы морали эллинского мира на них не распространялись. Поэтому, воспитание подрастающего поколения основывалось на превосходстве эллинского (латинского) общества граждан, где идеалом является гражданин, наделённый морально-нравственными качествами, обладающий знаниями в области гуманитарных теорий и точных наук, физически развит и обученный воинскому делу.

Пройдёт много веков, когда эллинский мир будет разрушен варварским, возьмёт за основу римскую общественную модель, дополнит её своими традициями и нравами и создаст новую, где отношения будут строиться внутри феодальной общности, обусловленные христианской моралью, а в школах Средневековья и Эпохи Возрождения будут активно использоваться труды древнегреческих мыслителей, также книги Цицерона.

Литература:

1. Абрамова Л.А. Развитие нравственных отношений между учителем и учащимися в отечественном общем образовании первой трети XX в.: дис. ... д-ра. пед. наук. – Чебоксары, 2007
2. Архангельский Л.М. Моральное сознание и нравственные отношения. Структура морали и личности / Л.М. Архангельский. – М., 1977.
3. Васильев Л.С. История религий Востока / Л.С. Васильев. – М., 1999.
4. Военная педагогика. – М., 1973.
5. Гусейнов А.А. Великие моралисты. – М.: Республика, 1995. – 451 с.: ил.
6. Гусейнов А.А., Иррлитц Г. – Краткая история этики. – М.: Мысль, 1987. – 589 с.

7. Деникин А.В., Федак Е.А., Козлов В.А. Сборник учебных и методических материалов по формированию у курсантов вузов ВВ МВД России нравственных отношений к сослуживцам: учебное пособие. – М.: Лаборатория «ОП», 2013. №3. 142 с.: ил. (Серия «Воспитание»).
8. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности / О.Г. Дробницкий. – М., 1977.
9. Козлов В.А. Формирование у курсантов вузов внутренних войск МВД России нравственного отношения к сослуживцам: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2013.
10. Марк Туллий Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях. – М., «Наука», 1993 (Литературные памятники). Издание подготовили В.О. Горенштейн, М.Е. Грабарь-Пассек, С.Л. Утченко. Репринтное воспроизведение текста издания 1974 г.
11. Матюши Е.Г. Нравственные отношения / Е.Г. Матюши. – М., 2000.
12. Новейший философский словарь, http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy, 2009 г.
13. Платон «Собрание сочинений в четырёх томах. Том 1. авторский сборник, часть собрания сочинений. – М.: Мысль, 1990 г. Серия: Философское наследие.
14. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»: – Российская газета. – Федеральный выпуск №6693 (122) от 8 июня 2015 г.
15. Рыбакова Н.В. Моральные отношения и их структура. – Л., 1974. – С. 8.
16. «Этика» <http://www.proza.ru/2016/12/04/2201>.
17. «О Душе» <http://www.proza.ru/2018/10/03/1202>.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат физико-математических наук Кузнецова Елена Михайловна

Институт математики, механики и компьютерных наук имени И.И. Воровича Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

О ВЫБОРЕ ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧИТЕЛЬНЫХ МЕР

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы выбора формата проведения занятий по дисциплинам информационного цикла для студентов направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) математика и информатика в условиях ограничительных мер. Отмечается, что стремительный переход в дистанционный формат обучения весной 2020 года в связи со сложной эпидемиологической обстановкой в нашей стране в значительной мере закрепил у части студентов отрицательное отношение к данной форме обучения. Переход к смешанному формату обучения после снятия части ограничительных мер положительно воспринят был только студентами старших курсов, в то время как остальные студенты в большей степени ориентированы на очный формат. Проанализированы предложения студентов по совершенствованию смешанного формата образовательного процесса. Планируется продолжение данного исследования. Представленные в статье материалы могут быть интересными преподавателям информационных дисциплин для будущих учителей математики и информатики, любым заинтересованным лицам.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, дистанционное обучение, смешанное обучение, пандемия, учебный процесс, удовлетворенность процессом обучения.

Annotation. The article discusses the issues of choosing the format of classes in the disciplines of the information cycle for students of the direction 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) mathematics and computer science under restrictive measures. It is noted that the rapid transition to the distance learning format in the spring of 2020 due to the difficult epidemiological situation in our country has largely consolidated the negative attitude of some students towards this form of education. The transition to a mixed format of education after the removal of some restrictive measures was positively perceived only by senior students, while the rest of the students are more focused on full-time format. The proposals of students on improving the mixed format of the educational process are analyzed. It is planned to continue this study. The materials presented in the article may be of interest to teachers of information disciplines for future teachers of mathematics and computer science, to any interested persons.

Keywords: information and communication technologies, distance learning, blended learning, pandemic, learning process, satisfaction with the learning process.

Введение. Современная система высшего педагогического образования претерпевает кардинальные перемены в сложившихся условиях. Глобальная пандемия, связанная с распространением коронавирусной инфекции (COVID-19) внесла значительные корректировки в процесс обучения. И если ранее дистанционные формы обучения не занимали такой ведущей позиции, то с момента введения в марте 2020 года ограничительных мер по предотвращению распространения коронавирусной инфекции применение электронного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий стало повсеместной практикой в образовательных организациях всего мира. Весенний семестр 2019-2020 учебного года в ВУЗах был полностью реализован удаленно с применением возможностей электронного обучения и информационно-образовательных сред [3]. Эпидемиологическая обстановка 2020-2021 учебном году также оставалась напряженной, в связи с чем в ряде образовательных организаций удаленный режим обучения сохранялся. Снятие части ограничительных мер в настоящее время еще не позволяет большинству ВУЗов вернуться к очному формату обучения. Обычно на первом этапе реализации дистанционной формы обучения возникают проблемы технического и методического характера. Стремительное изменение формы проведения занятий не могло не повлиять на отношение студентов к процессу обучения, применяемым методикам, самоорганизации и мотивации к обучению. С целью определения степени удовлетворенности дистанционным форматом организации учебного процесса, отношению к «гибридному» формату обучения, выявлению трудностей технического и методического характера было проведено анонимное анкетирование студентов, которые имели опыт обучения в условиях действия ограничительных мер. Основная задача представленного исследования – определение отношения студентов к дистанционному и смешанному формату обучения и выработка методических рекомендаций к выбору соответствующего формата для дисциплин информационного цикла.

Изложение основного материала статьи. В ВУзовском образовании дистанционные технологии начали применяться уже в середине прошлого века, сначала в зарубежных ВУЗах, а потом и в ВУЗах нашей страны. История дистанционного образования довольно продолжительная, до долгое время в точного определения дистанционному образованию дано не

было. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" (№273 ФЗ) определяет однозначно, что «...под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников».

Несмотря на то, что дистанционное обучение определяет взаимодействие обучающегося и преподавателя на расстоянии, ему присущи все компоненты учебного процесса, такие как цели, методы, содержание и формы организации.

Дистанционное обучение позволяет реализовать принципы индивидуализации и дифференциации на достаточном уровне. На основе целей дистанционного обучения разработаны параметры дистанционного обучения, к каждому параметру определены уровни и критерии, которые отражают качество дистанционного обучения

Многими авторами отмечаются положительные стороны использования дистанционного формата, такие как неограниченный и неизбирательный доступ к различным образовательным ресурсам и современным МООКам, снятие транспортных издержек, расширение целевой аудитории за счет вовлечения лиц с ограниченными возможностями [1, 2].

Е.С. Полат еще в 2005г. определяла, что «... при грамотной организации эффективность обучения в дистанционной форме абсолютно сопоставима с эффективностью в очной форме при прочих равных условиях» [4].

В тоже время, высокий уровень цифровой грамотности современных студентов позволяет им, при достаточной мотивации и тьюторской поддержки быстро и технически безболезненно дистанционными образовательными технологиями. Это качественно отражается на профессиональной подготовке будущего специалиста.

Начиная с весеннего семестра 2019-2020 учебного года образовательные учреждения нашей страны перешли на использование дистанционных форм обучения в связи с введением ограничительных мер по предупреждению распространения новой коронавирусной инфекции. Дистанционный формат обучения с применением различных технологий электронного обучения стал основным доступным в тот момент.

В ФГАОУ ВО Южный федеральный университет локальными нормативными актами было закреплено использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий для организации образовательной деятельности (Приказ №86-ОД от 13 мая 2020г «Об утверждении методических рекомендаций по организации образовательной деятельности в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции»).

Для организации контактной работы студентов и преподавателей Южного федерального университета используется электронная информационная образовательная среда ВУЗа посредством различных информационных платформ, таких как Microsoft Teams Office 365, LMS Moodle, Skype и другие. Технических перебоев и нареканий на работу данных сервисов отмечено не было.

Применение дистанционных форм обучения потребовало от преподавателей не только новых знаний и умений в области ИКТ, но и новых методических подходов в преподавании дисциплин с использованием электронных сервисов.

В 2020-2021 учебном году ограничительные меры частично смягчились, учебный процесс в ряде некоторых структурных подразделений ЮФУ проходил в гибридном и смешанном формате (для больших потоковых лекций продолжал использоваться дистанционный формат, тогда как практические и лабораторные занятия в небольших группах (до 30 человек) проводились очно с соблюдением всех профилактических мер).

Институт математики, механики и компьютерных наук им. И.И. Воровича Южного федерального университета уже длительное время осуществляет подготовку студентов по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) математика и информатика. В настоящее время реализация УГСН направления 44.00.00 Педагогическое образование проводится в соответствии с собственными образовательными стандартами (ОС ВО ЮФУ), утвержденным приказом Южного федерального университета № 58-ОД от 17 марта 2020г. Данные образовательные стандарты опираются на ФГОС ВО по направлению подготовки 44.00.00 Педагогическое образование и профессиональный стандарт Педагога.

Качественная подготовка будущего учителя математики и информатики невозможна без овладения им на высоком уровне дисциплинами информационного цикла. Это двунаправленная задача, так как во-первых, будущий учитель информатики должен быть компетентен в своей профильной области и хорошо разбираться в современных информационных технологиях, и, во-вторых, профессиональный стандарт Педагога определяет для будущего учителя (без уточнения предметной области) компетенции в области ИКТ.

Дисциплины информационного цикла для будущих учителей информатики составляют значительную часть учебного плана. Можно с уверенностью утверждать, что студенты, обучающиеся по профилю математика и информатика уже с первого курса всесторонне развивают компетенции в области информационно-коммуникационных технологий. На первом курсе этому способствует освоение таких учебных дисциплин, как «ИКТ и мекдиаинформационная грамотность», «Аппаратное и программное обеспечение компьютера и компьютерных сетей». На втором и третьем курсе студенты изучают следующие дисциплины: «Теоретические основы школьного курса информатики», «Основы алгоритмизации и программирования», «Компьютерное моделирование в образовании». Анализ результатов летней экзаменационной сессии 2019-2020 уч. года, когда часть весеннего семестра проходила в дистанционной форме, показал, что не произошло значительного изменения качества образования по данным дисциплинам. Результаты экзаменационных сессий 2020-2021 уч. года для данного направления подготовки так же коррелируют с предыдущими учебными годами.

Метод исследования включал проведение анкетирования среди студентов с дальнейшей обработкой полученных результатов методами описательной статистики.

В анкетировании приняли участие студенты 2-4 курсов направления 44.03.04 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профиль математика и информатика в общей численности 74 человека. Среди них 61 девушка и 11 юношей. Средний балл успеваемости студентов, принимавших участие в анкетировании составил 4,08 по результатам всех экзаменационных сессий на момент окончания пересдач.

Среди студентов 3 курса отдельно выделялась группа иностранных студентов из Туркменистана (9 человек), успеваемость которых была ниже, чем у студентов из РФ (средний балл 3,38 и 4,01 соответственно).

Анкетирование проходило с помощью средств Microsoft Forms из состава Office365. Студенты получили ссылку на заполнение формы анкеты, содержащей 12 вопросов как с выбором ответа, так и с возможностью оставить свой ответ. На заполнение анкеты в среднем требовалось не более 15 минут. Анкетирование проводилось анонимно, что позволяло снять некоторую тревожность со стороны респондентов.

Результаты опроса студентов в отношении к дистанционному формату обучения для дисциплин информационного цикла.

В ответах на первый вопрос «Удовлетворены ли Вы процессом обучения в рамках дистанционного формата?» учитывались не все ответы студентов, т.к. студенты 2 курса не имели опыта тотального проведения занятий только в дистанционной форме. Таким опытом обладали только студенты 3 и 4 курсов, которые в период с конца марта по июнь 2020 года обучались только с использованием дистанционных форм обучения. Для студентов 2 курса применение только

дистанционных форм обучения в 2020-2021 учебном году происходило только во время карантинных мероприятий в отдельной группе при наличии в ней заболевших студентов. При этом, сопоставление результатов этих двух групп по первому вопросу не показало значительных различий. При всех перечисленных факторах анализ полученных результатов позволяет с уверенностью сказать, что большинство студентов не считают дистанционный формат обучения приемлемым для дисциплин информационного цикла. В качестве ответов на второй вопрос анкеты о том, что именно вызывало затруднения в дистанционной форме обучения были получены следующие комментарии от студентов: «При данном формате испытывал значительные технические сложности», «Не всегда было устойчивое интернет-соединение», «Часто не получалось выполнить лабораторные работы по предмету, т.к. не было доступа к необходимому программному обеспечению», «Очень тяжело несколько часов подряд слушать лекции в дистанте» и др.

Удовлетворены ли Вы процессом обучения в рамках дистанционного формата?

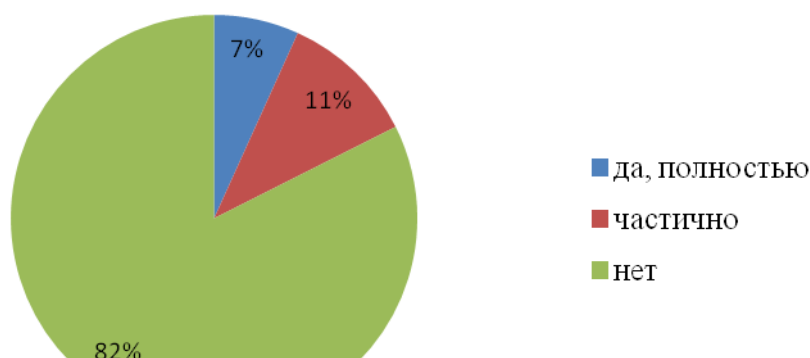


Рисунок 1. Результаты анкетирования студентов дистанционным форматом обучения

Третий вопрос анкеты отражал выбор формата проведения занятий студентами, уже имеющими опыт дистанционной и смешанной формы организации учебного процесса. Хочется отметить, что несмотря на значительные преимущества дистанционных форматов в части технического и бытового плана, большая часть студентов ориентирована на очный формат образования. При этом, показательным являются ответы студентов 4 курса, для которых смешанный формат оказался довольно интересным. В четвертом вопросе анкеты студенты оставляли комментарии по поводу выбранного формата, и вот часть комментариев именно студентов 4 курса: «Удобно то, что преподаватель выкладывает дополнительный материал по курсу, который потом можно очно обсудить», «Остается время на прохождение онлайн курса», «При данном формате удобно совмещать учебу и работу».

Какой формат обучения для Вас предпочтителен?

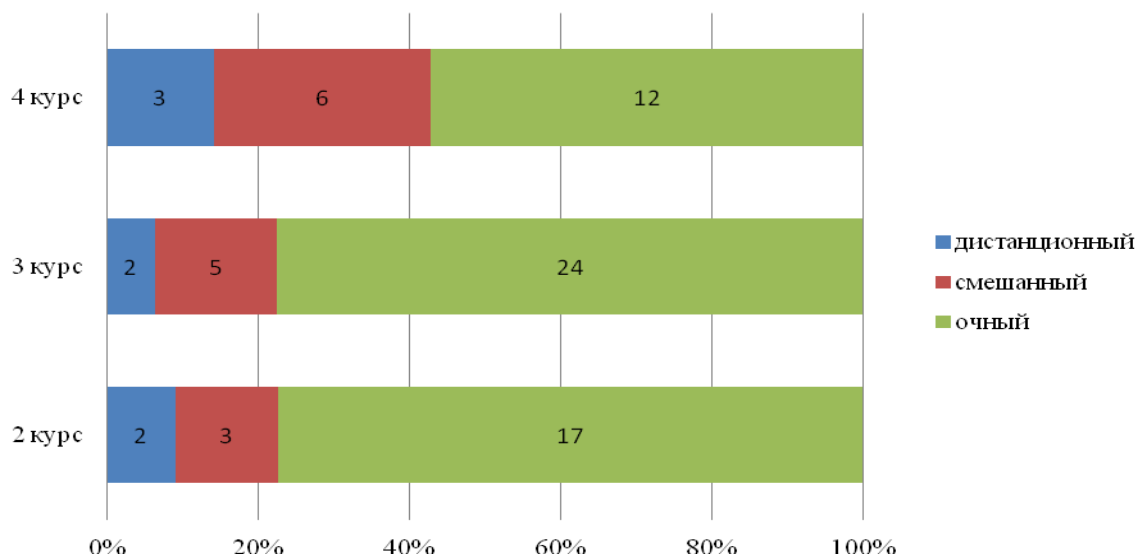


Рисунок 2. Результаты анкетирования студентов о предпочтительном формате обучения

В таблице 1 представлены результаты ответов респондентов в зависимости от среднего балла успеваемости (рассчитанного на момент окончания пересдач). В результате анализа таблиц сопряженности от пола студентов не была выявлена зависимость ($p=0.182>0.05$). Отмечается, что студенты с низкими и достаточными средними баллами зачастую более неудовлетворены дистанционным форматом обучения и выбирают для себя как самый приемлимый очный формат. Студенты с высокими баллами наоборот, в большей степени ориентированы на смешанный формат обучения. Здесь также прослеживается ориентированность студентов старших курсов на использование возможностей дистанционного обучения. В качестве комментариев студенты 4 курса отмечали, что смешанный формат обучения позволяет не только качественно проработать изучаемый материал в спокойной домашней обстановке, но и задать вопросы преподавателю при очной консультации.

Таблица 1

Результаты анкетирования студентов с учетом среднего балла успеваемости

Средний балл успеваемости	Всего, <i>n</i> (%)	Удовлетворены ли Вы процессом обучения в рамках дистанционного формата? <i>n</i> (%)			Какой формат обучения для Вас предпочтителен? <i>n</i> (%)		
		да	частично	нет	дистанционный	смешанный	очный
≥3, но <4	23 (31)	1 (4)	1 (4)	21 (91)	0	3 (13)	20 (87)
≥4, но <4.5	22 (30)	1 (5)	3 (14)	18 (82)	3 (14)	4 (18)	15 (68)
≥4.5, но <4.85	22 (30)	1 (5)	2 (9)	19 (86)	3 (14)	4 (18)	16 (77)
≥4.85, но ≤5	7 (9)	2 (29)	2 (29)	3 (43)	1 (14)	4 (57)	1 (14)

Выводы. В условиях ограничительных мероприятий, связанных с предотвращением распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19 применение электронного обучения является необходимым условием. Несмотря на то, что использование дистанционного формата проведения учебных занятий позволяет интенсифицировать учебный процесс, повышает учебную мотивацию студентов, но требуется тщательный взвешенный подход к количеству занятий, проводимых в данном формате.

Проведенное исследование отношения студентов направления 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) математика и к выбору формата проведения занятий по блоку информационных дисциплин показало, что самым предпочтительным на младших курсах является очный формат занятий. При условии ограничительных мер выбор студентов остается за смешанным форматом, при котором лекционные занятия проводятся с применением дистанционных технологий, а практические и лабораторные занятия – очно. Для студентов старших курсов допускается увеличение доли дистанционного формата обучения при условии сохранения очных консультаций. Планируется дальнейшее проведение анкетирования студентов тех же курсов по окончании первого семестра 2021-2022 учебного года и сравнение результатов с итогами зимней экзаменационной сессии.

Литература:

- Owen, H. Reflections on the Use of Iterative, Agile and Collaborative Approaches for Blended Flipped Learning Development / H. Owen, N. Dunham. – DOI 10.3390/educsci5020085 // Education Sciences. – 2015. – Vol. 5, issue 2. – Pp. 85-103.
- Готовность российских студентов к дистанционным форматам обучения: существующее положение и перспективные задачи / Киров В.Н., Щербина Д.Н., Чернова А.А., Денисова Е.Г., Лазуренко Д.М. // Университетское управление: практика и анализ, – 2021. – № 2(25). – С. 80-97.
- Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ от 23.08.2017 № 816: Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (Зарегистрировано в Минюсте России 18.09.2017 № 48226) // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278297/ (дата обращения: 20.12.2021).
- Полат Е.С. К проблеме определения эффективности дистанционной формы обучения // Открытое образование, – 2005. – № 3. – С. 71-77.

УДК 376.5

кандидат педагогических наук, доцент Куренкова Ольга Евгеньевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Вологда)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ОСУЖДЕННЫМИ

Аннотация. В статье представляется толкование понятия «готовность к браку», а также структурная модель данного личностного образования. Приводятся результаты исследования готовности к браку несовершеннолетних осужденных и разработанная программа ее формирования в условиях воспитательной колонии.

Ключевые слова: несовершеннолетний осужденный, семейная социализация, готовность к браку, воспитательная колония.

Annotation. The article presents an interpretation of the concept of "readiness for marriage," as well as a structural model of this personal education. The results of the study on the readiness for marriage of juvenile convicts and the developed program for its formation in the conditions of an educational colony are given.

Keywords: juvenile convict, family socialization, marriage readiness, educational colony.

Введение. Вступление в брак требует от будущих супругов определенной степени личностной готовности. Достижение предусмотренного законом возраста, когда молодые люди имеют право на создание семьи, не всегда гарантирует определенный минимум их зрелости и не обеспечивает устойчивым заключаемого ими союза. Сформированность готовности личности к вступлению в брак не является обязательным признаком того или иного периода возрастного развития и должна особым образом воспитываться (что традиционно осуществляется в рамках родительских семей и может быть названо одной из проблем семейного воспитания).

Современная социальная ситуация специфична тем, что процент ранних браков на порядок выше браков, заключаемых между людьми зрелого возраста. Выбор молодых людей при вступлении в брак основывается в большей степени на личных качествах и эмоциональном принятии друг друга, сами супруги часто не готовы к преодолению трудностей (материальных, эмоциональных, проблем совместимости и др.) брака. Следует признать еще и неверное отношение к ситуации создания семьи и заключения брака, весьма распространенное в молодежной среде, – обесценены не только внебрачные узы, но и возможность расторжения брака. Это обуславливает необходимость работы сотрудников воспитательной колонии с несовершеннолетними осужденными по формированию готовности к браку. Компенсируя, с одной стороны, негативные результаты семейного воспитания, а с другой – обеспечивая несовершеннолетнего осужденного средой близких людей, воспитательная колония предотвращает таким образом жизненные неудачи подростков и рост рецидивной преступности несовершеннолетних.

Изложение основного материала статьи. Теоретически проблема готовности к браку изучается в науке сравнительно недавно, четкого толкования и описания практически не получила. Исследователи, в основном, структурируют данное личностное образование, избегая при этом определения его сущности. Попытаемся дать свое определение, воспользовавшись словарными дефинициями.

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой слово «готовность» поясняется как «состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [5, С. 143], а готовым считается человек, «сделавший все необходимые приготовления» [5, С. 143] для того, чтобы что-то предпринять. Т.е. понятием «готовность к браку» следует обозначать состояние человека, при котором он обладает всеми необходимыми для вступления в брак и выполнения разнообразных супружеских функций личностными и социальными свойствами. Иными словами, он должен быть способен к активному функционированию в супружеской паре, а также в «открытом» социуме (при этом выступая выразителем ее интересов). В этом смысле категория «готовность» содержательно сближается с категорией «способность», означающей «умение, а также возможность производить какие-нибудь действия» [5, С. 784].

Современная педагогическая и психологическая наука достаточно активно оперирует понятием «способность к браку». Так, Андреева Т.В. отмечает, что Сысенко В.А. первым из отечественных ученых ввел в научный оборот данное понятие [1]. Поскольку терминологическое родство интересующей нас научной категории и указанного понятия очевидны, прокомментируем толкование понятия «способность к браку», предложенное Сысенко В.А. [8].

По мнению автора, способность к браку составляют:

- способность заботиться о близком человеке, самоотверженно служить ему, сочувствовать, сопереживать, т.е. «входить» в эмоциональный мир партнера, понимать его радости и горести, переживания и неудачи, находить с ним духовное единение, деятельно делать добро;
 - способность к кооперации, сотрудничеству, межличностному общению, наличие навыков и умений в осуществлении многих видов труда, организация домашнего потребления и распределения;
 - высокая этическая культура, предполагающая умение быть терпимым и снисходительным, великодушным и добрым, принимать другого человека со всеми его странностями и недостатками, подавлять собственные эмоции и эгоизм [1, С. 18].
- Все эти способности – показатели умения человека быстро изменять свое поведение согласно ситуации, проявлять терпимость, устойчивость и предсказуемость поведения, способность к компромиссу, что важно и для совместной жизни людей (супругов) и для устойчивости брака.

В структуре готовности к браку нами выделены иные компоненты – психологическая, социальная, эмоциональная и физическая готовность к браку.

Психологическая готовность – «степень умственного, эмоционального развития, при котором человек способен выполнять супружеские и родительские обязанности, брать на себя ответственность за других людей» [3, С. 27]. Она проявляется вначале в размышлениях с самим собой, потом в беседах с близкими о том, своевременны ли личные планы по созданию семьи и заключению брачного союза.

Внутренняя прочность семьи во многом зависит от обоюдного стремления брачных партнеров к взаимопониманию, которое каждый из них развивает в себе с детства и совершенствует во имя любимого. Исключительно ценно умение, желание видеть, наблюдать и самому понимать мотивы поступков и переживаний близкого. Важно уважать привычки другого, считаться с ним, критически относиться к собственным слабостям. Супружество требует постоянной направленности на другого человека, готовности понять его как самого себя. Важна внутренняя установка на то, что супруги в равной мере, будут принимать участие в построении своего дома.

Социальная готовность связана «с приобретением самостоятельности, позволяющей человеку создать свою семью, обеспечить ей необходимые условия существования и перспективы развития» [3, С. 27-28]. Особым ее компонентом является своеобразная умственная зрелость: определенный тип мышления (способность мыслить реалистически, грамотно и объективно оценивать действительность). Для умственной готовности к браку требуется такая степень развития мышления, когда человек не только понимает (осознает) значимость своего решения вступить в брак, но и чувствует ответственность за жизнедеятельность и будущее своей семьи [3]. По мнению Земска М., нельзя считать человека подготовленным к семейному союзу, если он руководствуется только своими желаниями или жесткими, заранее принятыми нормами своего поведения, отступление от которых считает недопустимым. В таких случаях человек воспринимает действительность не такой, какова она есть, а такой, какой он хочет ее видеть. Для сохранения супружеского союза необходим усиленный самоконтроль и взаимное стремление супругов к изменению своих взглядов, если это необходимо. Зрелое поведение (связанное с брачной готовностью) характеризуется самообладанием, способностью человека к торможению своих импульсов, выдержкой, умением осмысливать свои поступки и действия окружающих, а также способностью к целесообразным решениям, основанным на правильной оценке ситуации.

Рассматривая проблему эмоциональной готовности, необходимо помнить, что развитие чувств осуществляется индивидуально. Эмоциональные реакции человек может развивать и совершенствовать, но для этого он должен преодолевать различные жизненные ситуации, накапливая социальный и эмоциональный опыт. Лица, достаточно зрелые для супружеского союза, к нему подготовленные, – «люди, достигшие такого уровня развития социальных чувств, который позволяет им испытывать счастье от общения с брачным партнером и детьми, от возможности дарить им тепло своей души» [3, С. 29].

Достижение зрелости социальных эмоций не означает предела развития социальной готовности. Этот процесс продолжается всю жизнь. И в супружестве он проявляется в течение всей совместной жизни. Формирование социальной готовности связано также с трудовой деятельностью человека, которая предоставляет человеку возможность содержать семью. Стремление вступить в брак должно основываться на некоторой экономической базе, опираться на самостоятельность и независимость от родительской семьи. Именно поэтому социальная готовность зависит в том числе от завершения среднего образования, приобретения той или иной профессии, а также начала самостоятельной трудовой деятельности [10, С. 114].

Физическая готовность предполагает такую стадию биологического развития организма, которое позволяет человеку стать отцом или матерью. Для супружества необходимо достигнуть такой степени развития, когда допускаются интимные отношения, нормальное течение беременности и гарантируется сохранение здоровья как ребенка, так и матери. Важным также является соответствие потребностей в интимном общении одного супруга возможностям и потребностям другого» [2, С. 38]. Выбор супруга, основанный только на эмоциональной и особенно сексуальной притягательности, без учета близости духовной, не может привести нормального человека к счастливой семейной жизни, что особенно важно объяснить несовершеннолетним.

С целью изучения отношения современных взглядов молодых людей на институт брака и брачные отношения нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 24 воспитанника ФКУ Кировградская ВК ГУФСИН России по Свердловской области. Только 25% опрошенных нами знакомы с состоящими в браке сверстниками, при этом одобрительно относятся к решению своих друзей 16%, 4% не считают возможным оценивать поступок своих друзей. Большая часть опрошенных (75%) считает приемлемым сочетание учебы и супружеских отношений (необязательно при этом учиться в школе), однако вступать в брак наши респонденты в большинстве своем не собираются (69%). Анализируя отношение респондентов к условиям заключения брака, необходимо заметить, что категорически против вступления в брак как возможности уклонения от службы в армии высказываются лишь 32%, считают это несерьезным 21%. В качестве причин распада брачных отношений 25% назвали скуку, 42% – измену, 21% – отсутствие денег; 12% – несовпадение характеров. Оптимальным возрастом вступления в брак абсолютное большинство несовершеннолетних (83%) назвали 20-30 лет. Что касается элементов социальной готовности к вступлению в брак у опрошенных, отметим, что в целом безразлично к этнически неоднородному браку относятся 97%. При этом большая часть респондентов (56%) воспринимает брак как способ повышения собственного социального статуса, ориентируясь при выборе супруга на его превосходство по экономическим, социальным показателям; равный статус признается 32%. Что касается профессиональных предпочтений при выборе брачного партнера, более половины желали бы видеть его бизнесменом (58%), совместное управление семейным бюджетом не отвергается практически всеми опрошенными (так полагают 97%). Физическую готовность к вступлению в брак считают необходимой 72%, они уверены в том, что добрачный сексуальный опыт – неперемное условие стабильных брачных отношений. Оценивая брачные отношения своих родителей, в целом хорошим считает его 61%. Возможность жизни в гражданском браке не исключают для себя 30% респондентов. В целом, положительное отношение к институту брака высказали 63% опрошенных. Полученные нами данные позволяют утверждать, что сам институт брака вызывает у осужденных подростков определенный интерес, они желают устанавливать отношения (в том числе и брачные), но их готовность к этому недостаточна.

В современной образовательной практике применяются несколько программ, обеспечивающих подготовку несовершеннолетних к браку. В качестве критериев их сравнения и анализа избраны: статус программы (отдельная программа дисциплины, компонент более крупной дисциплины); преследуемые образовательные цели; возраст обучающихся, для которых предназначена; наличие обоснования содержания программы; структура программы (блоки, темы); полнота представленного материала; наличие методического сопровождения (рекомендаций по проведению занятий); качество и «современность» рекомендуемой к использованию литературы.

Программа Смирнова А. «Правовые основы сохранения и укрепления репродуктивного здоровья» [7] в целом интересна и может использоваться в качестве одного из методических источников при подготовке сотрудника воспитательной колонии к проведению занятий с осужденными (например, использоваться могут лекционные тексты).

Программа Флоренской Т.А. «Этика и психология семейной жизни» [9, С. 38] может стать основой проведения занятий, ориентированных на формирование готовности к браку. Содержательность и целевая определенность программы поможет спланировать занятия, но сотруднику колонии необходимо будет проявить творчество в моделировании курса и активность в поиске литературных источников, полезных как ему самому, так и воспитанникам.

Программа Ковалева С.В. [4] достаточно интересна, информативна и может быть востребована в деятельности воспитательной колонии. Само пособие следует использовать при составлении лекций – автору удалось не только провести собственное исследование проблем готовности к браку, но и проанализировать материалы имеющихся в данной области иных исследований. Методическая необеспеченность позволит сотруднику колонии проявить собственные способности в организации обучения подростков.

Программа и пособие Рогова Е.И. [6] в большей мере отвечают задачам педагогической работы воспитательной колонии и запросам несовершеннолетних. Наличие теоретических материалов обеспечивает лекционную часть занятий, а

практические занятия могут проводиться с использованием диагностических методик, размещенных в пособии, и практических упражнений и ситуаций, предлагаемых для проигрывания.

Наличие указанных выше недостатков разработок и их неориентированность на формирование готовности несовершеннолетних осужденных к браку требуют от сотрудников воспитательных колоний моделирования собственных программ подобного рода.

Программа, составленная нами, ориентирована на расширение и углубление представлений несовершеннолетних осужденных о браке и супружестве, а также воспитание ответственного отношения к этим вопросам.

Программа включает два блока – лекционный курс и курс игровых упражнений (тематика представлена в таблице).

Тематика занятий по программе

№ п/п	Темы занятий	Форма проведения
1.	Семья, брак и общество.	Лекция
2.	Функционирование брака.	Лекция
3.	Психология межличностных отношений.	Лекция
4.	Любовь как высшее человеческое чувство.	Лекция
5.	Выбор брачного партнера и его мотивация.	Лекция
6.	Готовность к браку как значимый фактор устойчивости брачных отношений.	Лекция
7.	Начальный период брака.	Лекция
	Блок 1. Формирование элементов психологической готовности к браку.	Тренинг
	Блок 2. Формирование элементов эмоциональной готовности к браку.	Тренинг
	Блок 3. Формирование элементов социальной готовности к браку.	Тренинг
	Блок 4. Формирование элементов физической готовности к браку.	Тренинг

Такая структура призвана, с одной стороны, обеспечить реализацию права подростков на информацию о брачно-семейных отношениях, а с другой – использовать дифференцированный и лично-ориентированный подходы с учетом особенностей развития воспитанников. Лекционная часть ознакомит со значимой информацией, групповая работа позволит несовершеннолетним приобрести необходимые умения или оптимизировать их, а также создаст условия для самодиагностики. Игровые занятия призваны сформировать элементы готовности к браку на уровне умений, в игре легко выясняется отношение личности к какой-либо проблеме, она дает возможность получить конкретный личный опыт и сформировать собственное суждение по проблеме создания брака. Главное, что «выносятся» из игры, – эмоциональное переживание. Оно, на наш взгляд, служит хорошей основой для восприятия информации, полученной в ходе лекционного курса. Такое построение программы в наибольшей степени отвечает запросам современных подростков.

Обязательной считаем рефлексию по окончании каждого занятия. Обсуждаться должны не только новые для участников сведения, но и их чувства. Высказываться при этом должны все желающие.

Выводы. Анализ теоретических исследований и пенитенциарной практики позволяет утверждать, что социальная адаптация осужденных к жизни в обществе во многом облегчается, если они ощущают поддержку ближайшего социального окружения. В то же время наличие семьи у осужденного рассматривается в уголовно-исполнительной практике как один из факторов успешной ресоциализации и противодействия рецидиву. Именно поэтому семейная социализация (формирование готовности к браку, подготовка к выполнению супружеской и родительской ролей) становится самостоятельной и значимой задачей деятельности сотрудников исправительного учреждения. Отметим, что работа в этом направлении востребована в исправительном учреждении любого типа. В исправительной колонии для взрослых следует корректировать личностные установки осужденных относительно семьи и своего места в ней, а также формировать у них необходимые знания и умения, которые позволят успешно реализоваться в имеющейся семье либо при ее отсутствии или распаде создать новую. В воспитательной колонии нужно содействовать признанию ценности семьи и развитию коммуникативных способностей осужденных, необходимых для построения отношений с целью последующего создания семейного союза. Указанные задачи фактически составляют особую личностную характеристику – готовность к браку. Разработка и реализация специализированных программ способствует качественному решению данной задачи.

Литература:

1. Андреева, Т.В. Социальная психология семейных отношений / Т.В. Андреева. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1998. – 205 с.
2. Зацепин, В. О жизни супружеской / В. Зацепин. – М.: Молодая гвардия, 1984. – 189 с.
3. Земска, М. Семья и личность / М. Земска. – М.: Прогресс, 1986. – 133 с.
4. Ковалев, С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азъ Ltd., 1992. – 907 с.
6. Рогов, Е.И. Психология отношений мужчины и женщины / Е.И. Рогов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 286 с.
7. Смирнов, А. Поурочное планирование программы по основам здорового образа жизни в курсе ОБЖ общеобразовательных учреждений / А. Смирнов // ОБЖ. – 2000. – № 11. – С. 3-6.
8. Сысенко, В.А. Устойчивость брака: Проблемы, факторы, условия / В.А. Сысенко. – М.: Мысль, 1981. – 199 с.
9. Флоренская, Т.А. Примерный учебный план курса «Этика и психология семейной жизни» / Т.А. Флоренская // Воспитание школьников. – 1997. – №6. – С. 11-17.
10. Этика и психология семейной жизни / Под ред. И.В. Гребенникова. – М.: Просвещение, 1987. – 256 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Левченко Наталия ВалерьевнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);**кандидат педагогических наук, доцент Китикарь Оксана Васильевна**

Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь)

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Аннотация. В статье рассматривается вопрос подготовки студентов к работе по профилактике девиантного поведения учащихся. Авторами обобщены факторы, которые влияют на развитие девиантного поведения детей младшего школьного возраста: адаптация к новым условиям общеобразовательного учреждения, психолого-биологические предпосылки, динамизм психической деятельности учащегося. Обозначена первичная и вторичная девиация. Делается вывод о том, что причинами первичного девиантного поведения младшего школьника является семья. Рассмотрены и подробно описаны этапы работы будущих педагогов (диагностический, информационный, деятельностный, оценочный) с родителями, направленные на профилактику девиантного поведения младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, студент, будущий педагог, родитель, девиантное поведение, отклоняющееся поведение, профилактика, адаптация, факторы, воспитание.

Annotation. The article discusses the issue of preparing students for the prevention of deviant behavior of students. The authors generalized the factors that affect the development of deviant behavior in primary school children: adaptation to the new conditions of a general educational institution, psychological and biological prerequisites, dynamism of a student's mental activity. Primary and secondary deviation is indicated. It is concluded that the reasons for the primary deviant behavior of a primary school student are the family. The stages of work of future teachers (diagnostic, informational, activity, evaluative) with parents, aimed at preventing deviant behavior of younger students, are considered and described in detail.

Keywords: junior schoolchildren, student, future teacher, parent, deviant behavior, deviant behavior, prevention, adaptation, factors, education.

Введение. Те изменения, которые происходят в обществе, приносят с собой и некоторые проблемы в организацию учебно-воспитательного процесса, что является на сегодняшний день вопросом достаточно актуальным. Дело в том, что в настоящее время остро встаёт вопрос о проблеме воспитания «трудного» ребенка и это связано с тем, что все больше наблюдается тенденция роста преступности и увеличивается количество детей с отклоняющимся (девиантным) поведением. Соответственно растёт и спрос на педагогов, которые умеют организовать работу с такими детьми и их родителями.

Девиантным называется такое поведение, которое не соответствует нормам данного общества и его можно рассматривать через призму поступков, которые мы можем интерпретировать как нарушение к адаптации в окружающем мире, то есть это такая некая система поступков, которая отходит от нормы, принятой в обществе, и выражается в нарушении норм здоровья, прежде всего психического права, культуры, а также морали. Если обратиться к современным исследованиям, то мы можем понять, что на сегодняшний день нет четкой трактовки понятия девиантного поведения, но тем не менее мы можем обобщить некоторые исследования и прийти к такому заключению, которое показывает нам что девиантное (отклоняющееся) поведение является системой поступков человека, которые противоречат официально установленным или фактически сложившимся культурным, нравственным нормам, правовым и психологическим нормам [2].

Политика государства по предупреждению асоциального поведения обучающихся выражается в реализации следующих нормативно-правовых документов:

- Федеральном законе РФ от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Федеральном законе от 24.06.1999 г. №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»;
- Постановлении Правительства РФ от 27.07.1996 г. № 906 «О федеральных целевых программах по улучшению положения детей в Российской Федерации»;
- Подпрограмме «Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»;
- Федеральной целевой программы «Дети России».

Основной идеей вышеперечисленных документов являются положения о замене карательно-превентивной политики профилактики асоциального поведения защитно-охранном механизмом педагогической и психологической помощи и поддержки родителей и детей, а также профессиональной подготовки и переподготовки педагогических работников образовательных организаций по вопросам профилактики асоциального поведения обучающихся [4].

Оценка любого действия и поведения всегда предполагает тот факт то мы что-либо сравниваем, а критериями в данном случае будут являться: моральный кодекс поведения человека в обществе и также этический кодекс, реализованный в этических принципах, которые управляют поведением определенного члена данного сообщества. Поэтому любое отклонение, которое не связано с нормой в обществе вызывает резонанс и как следствие негативную реакцию. В данном случае термин «девиантное поведение» как поведение, которое является отклонением от нормы, носит название отклоняющегося, поэтому и сама интерпретация девиантного (отклоняющегося) поведения может ещё быть разделена на несколько категорий. Прежде всего это поведение, которое является отклонением от нормы. Это может быть скрытое отклонение или наличие явного отклонения, патологического с другой стороны. Также это поведение, которое характеризуется тем, что является антисоциальным, то есть оно нарушает нормы, в частности социальные, культурные, а также правовые.

Изложение основного материала статьи. Отклонения в поведении детей появляются уже в младшем школьном возрасте и могут быть отнесены как к первой категории, так и ко второй. Часто уже в начальных классах встречаются дети, которые не являются дисциплинированными и отстают по ряду учебных предметов, а также нарушают дисциплину при организации учебно-воспитательного процесса. И ни для кого не является секретом тот факт, что даже среди младших школьников, которые совершают те или иные правонарушения, чаще всего встречаются дети с девиантным поведением и нам, как педагогам, следует разобраться в чём же причина отклоняющегося от норм поведения и как проводить профилактику асоциального поведения учащихся.

В рамках данной темы по дисциплине «Педагогика» мы со студентами Калужского государственного университета 2 курса, направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование: – профиль «Педагогика и методика начального

образования» изучили факторы, которые влияют на развитие девиантного поведения детей и пришли к такому заключению: для младшего школьника очень сложной является система адаптации к новым условиям, ведь ещё вчера учащийся находился на другом уровне образования, на дошкольном уровне, а сегодня он входит в непривычную для него жизненную ситуацию и от того насколько он хорошо адаптируется, приспособится к новым условиям зависит качество его отношения к учебе и также успехи в новой для него деятельности. Здесь важно, насколько хорошо протекает адаптация, насколько ученик овладевает учебной деятельностью, насколько ему комфортно пребывать в учебном классе, в школе, насколько хорошо развито его здоровье и, что немаловажно, важна здесь и самооценка. Сложность заключается в том, что организму достаточно трудно перестроиться на новые требования начальной школы и здесь следует учитывать все факторы, которые влияют на способность к адаптации.

Также к факторам, которые влияют на успешную адаптацию, можно отнести психолого-биологические предпосылки, которые являются предвестниками девиантного поведения, то есть речь идет об отклонениях в развитии организма, в различных патологиях, в частности в психическом развитии, которые могут быть приобретены под влиянием неблагоприятных факторов жизнедеятельности учащегося, а также факторы могут иметь наследственный характер.

Следующим факторам возникновения отклоняющегося поведения можно рассматривать и динамизм психической деятельности учащегося, когда влияние в одинаковой мере является и позитивным, и негативным. Дети являются достаточно эмоциональными к окружающим людям и сила влияния данных факторов на развитие психических процессов ребенка в данном возрасте различна, поэтому можно говорить о первичной и вторичной девиации поведения. Первичная девиация проявляется в социальном поведении, которое является реакцией, например на родительский запрет, а также на запреты воспитателей, учителей и неумение удовлетворять свои потребности, отсутствие эффективных форм поведения в опыте ребенка. Вторичная девиация появляется в ответ на первичную девиацию, когда ребёнок уже имеет некоторое общественное мнение относительно своего ранее имевшегося поведения. Таким образом первичными причинами девиантного поведения можно считать семью как первый институт социализации, поэтому для того, чтобы устранить негативные формы проявления отклоняющегося поведения младшими школьниками педагогам необходимо проводить просветительскую работу с родителями или лицами их заменяющими.

Большое влияние на каждого ребёнка, особенно на младшей ступени обучения, влияет семья. Ни для кого не секрет что безнадзорность приводит к 80% случаев преступлений. Именно в семье часть детей, примерно 60%, обращаются к алкоголю. В семьях, где родителям постоянно выясняют отношения между собой, конфликтуют, зафиксировано 25-30 процентов девиантных детей. Если анализировать семейное отношение и воздействие семьи на развитие ребёнка, его социализацию, то можно отметить тот факт, что у большинства детей не в полной мере реализуются или нарушены условия ранней социализации. Поэтому сложной представляется работа отдельно с ребёнком, так как невозможно проблемы учащегося изучать отдельно от его семьи и стиля воспитания в этой семье, а также от особенностей взаимоотношений между членами семьи. В данном случае девиантное поведение является реакцией на те условия в которых ребёнок оказался, не нормальные условия показывают, что приемлемы ненормальные реакции. Что также является нормальной реакцией учащегося на окружающую действительность.

Решение этой проблемы возможно только с помощью соответствующих государственных структур. Пропаганда приоритета полной семьи с детьми, разработка программ, содействующих воспитанию у детей ценностного отношения к семье, – задачи образования, которые поставлены в документах федерального уровня («Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года», «Национальная доктрина образования в РФ», «Концепция непрерывного образования», «Федеральная целевая программа российского образования») [1].

В педагогике выделяются несколько технологий работы по профилактике асоциального поведения. Но прежде всего это сама социально-педагогическая профилактика, а также психолого-педагогическое сопровождение детей и их социально-психологическая реабилитация. Профилактика в данном случае направлена на предупреждение, нейтрализацию и устранение условий и причин, которые вызвали различного рода отклонения в поведении детей. Данная работа ведется массово и в рамках организации образования реализуется в воспитательной работе.

В рамках практических занятий по «Педагогике» мы рассматривали профилактику с родителями, которая выстраивается поэтапно. Этапы представляют собой ряд мер, которые направлены на воздействие на родителей. Тут важен, прежде всего диагностический этап, который подразумевает решение ряда задач, связанных со сбором информации о семьях учащихся, о состоянии проблемы их отклоняющегося поведения в школе. Здесь же ведется диагностическая работа индивидуально, также в группах, и нами применяются несколько методов работы. Прежде всего это беседа с родителями по определенной схеме. Беседа по определенному плану, в ходе которой изучается структура семьи по составу, семейному укладу, по количеству детей, а также взаимоотношения между членами семьи, организация режима дня и досуга детей, система наказаний и поощрений и выявление взаимосвязи в поведении детей с асоциальными пристрастиями родителей. Нами проводится наблюдение с целью выявления отклонений в поведении детей. Объектами в ходе педагогической практики студентов выступают семьи учащихся с девиантным поведением и взаимоотношения между родителями. Также мы используем на индивидуальных занятиях проективные методики, такие как: «рисунок семьи», «динамический рисунок» и «семья животных», проводим личностные тесты и опросники на выявление взаимоотношений в семье, на измерение родительских установок и реакций и также на выявление родительского отношения.

Вторым этапом является информационный, который призван осуществлять общественную пропаганду профилактики данной проблемы. Здесь мы изготавливаем для последующей практики в школе папки-передвижки, публикации по данной проблеме. Также на занятиях в вузе организован показ фильмов, демонстрация документальных источников, которые посвящены данной проблеме. В библиотеке организуется работа выставок по обозначенной проблеме. В рамках информационного этапа, когда студенты находятся на практике в организациях образования, осуществляется просветительская деятельность и поддержка родителей, которая направлена на разъяснение влияния семейных отношений на воспитание ребёнка и развития негативных отклонений в его поведении. При реализации этого этапа используются такие формы работы как: тренинги и лекции, индивидуальное консультирование, семинары, круглые столы, которые студенты проводят в начале в своей группе, организуя деловую игру. Основной формой работы с коллективом родителей является родительское собрание, которое построено различным образом. Основная часть посвящена передаче родителям знаний, активизации аудитории, стимулированию обмена опытом, мнениями, а также родители привлекаются к выполнению поручений и ежедневной помощи на добровольных началах. В помощь учителю начальных классов социальный педагог организывает беседы с родителями, которые отражают нравственную тематику и раскрывает психолого-педагогические и индивидуальные особенности детей и процесс их воспитания. Методика проведения бесед основана на вызове эмоций по обсуждаемой проблеме, чтобы каждый родитель задумывался над вопросами воспитания, над выбором форм и методов воспитания. На подобных занятиях проводятся, помимо бесед, решение педагогических ситуаций, когда студентам предлагается проанализировать и решить, как бы они поступили на месте героя ситуации. При организации такого рода педагогического просвещения сочетается теоретический материал с обменом опытом по воспитанию, готовятся памятки

различного содержания, которые потом можно будет раздать родителям для того, чтобы они смогли в спокойной атмосфере рассмотреть их и сделать определенные выводы. Тематика памяток может быть, например: «поведение в конфликтной ситуации»; «правила поведения в общественных местах» и др. по выбору студента. Также ведущее место в педагогическом просвещении родителей принадлежит школе, и наша работа со студентами в рамках педагогической практики показала, что наибольшую эффективность имеют дифференцированные беседы теоретической и практической направленности. Так как не все родители (менее 51%) получают знания через различные формы просвещения и систематически часть из них посещают родительские собрания от случая к случаю и чаще всего члены неблагополучных семей не присутствуют на родительских собраниях.

Наряду с традиционными формами, такими как индивидуальные и групповые беседы, тренинги общения, родительский собрания (в том числе и в онлайн формате), используется целый спектр нетрадиционных форм и интерактивных методов – это методы кейсов, дискуссии, деловые и ролевые игры, круглый стол, веб-конференции и вебинары. Взаимодействие и коммуникация происходят как в реальной среде, так и в виртуальной, через мессенджеры и социальные сети [3].

Следующим этапом является деятельностный. Он направлен на вовлечение студентов в разнообразные виды общественно полезной деятельности. Это могут быть такие направления как литературно-краеведческое. Например, посещение музеев города, проведение литературно-краеведческих чтений по проблемам девиантного поведения на базах школьных библиотек. Это принятие участие в чтениях, конкурсах поэзии. Также это может быть художественно-эстетическое направление и выделенное время на посещения центра детского творчества, знакомство с деятельностью дополнительного образования в принятии участия в конкурсах на уровне школы, города, участие в выставках, проведение концертов. Также это физкультурно-оздоровительное направление, например, проведение в рамках практики в образовательном учреждении соревнования с участием семей и принятие участия в городских и региональных спортивных мероприятиях. Цель такого направления работы – это создать условия и предпосылки для решения проблемы сохранения и укрепления здоровья детей.

Выводы. Заключительным этапом является оценочный этап, где проводится вторичная диагностика по тем же методикам что и на первом этапе. Здесь мы видим, насколько положительно решается проблема или решается она частично. Возникает необходимость выяснить какие ошибки в работе были допущены и как разрешить ту или иную проблему.

Работа со студентами велась по нескольким направлениям: изучение сущности, особенностей, типологии и форм проявления девиантного поведения; причин появления отклоняющегося поведения школьников; особенности работы с семьей как реализация ранней профилактики девиантного поведения; психолого-педагогические проблемы взаимодействия педагогов, родителей и учащихся.

Готовность будущих педагогов (контрольной и экспериментальной групп) к осуществлению ранней профилактики девиантного поведения младших школьников мы оценивали с помощью следующих критериев и трех уровней (высокий, средний, низкий), см. Таблицу 1.

Таблица 1

Готовность студентов к осуществлению ранней профилактики девиантного поведения учащихся

Группа	Когнитивный			Мотивационно-ценностный			Деятельностный		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
ЭГ	47%	35%	18 %	58%	27%	15%	60%	30%	10%
КГ	25%	15%	60%	15%	50%	35%	40%	28%	32%

Если изначально контрольная и экспериментальная группа студентов практически не отличались при диагностике уровня готовности к осуществлению ранней профилактики девиантного поведения учащихся, то после включения в образовательный процесс вопросов, связанных с работой с учащимися, которые проявляют девиантное поведение и родителями детей с отклоняющимся поведением, повысился уровень знаний будущих педагогов по проблеме, выявлена положительная тенденция готовности на практике реализовывать обозначенный круг вопросов профилактики девиантного поведения младших школьников. Главное – это не останавливаться на достигнутом и совершенствовать методы работы, успешно применять их в рамках воспитательной деятельности по профилактике отклоняющегося поведения младших школьников.

Литература:

1. Гущина Н.А. Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3-2. – С. 53-60.
2. Калинина К.А. Профилактика девиантного поведения младшего школьника // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-deviantnogo-povedeniya-mladshogo-shkolnika> (дата обращения: 18.12.2021).
3. Комягин И.М., Прокофьева О.Н. В сборнике: Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Сер. "Психолого-педагогические науки. 2020". – Калуга, 2020. – С. 434-438.
4. Соколов И.С. Педагогические аспекты девиантного поведения воспитанников школ-интернатов // Прикладная юридическая психология. – 2012. – № 2. – С. 112-113.

УДК 37.033

кандидат педагогических наук Лощилова Анна Александровна

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

магистрант Кобалян Тамара Георгиевна

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

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУРСА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТАХ

Аннотация. Статья посвящена проблеме проектирования курса внеурочной деятельности, обеспечивающего развитие эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся в культурном ландшафте. Её актуальность обусловлена деятельностью и культурологической парадигмами современного образования, необходимостью развития обучающихся как субъектов культуры и собственной жизнедеятельности. Проанализированы различные подходы к понятию «жизнедеятельность», раскрыты особенности развития эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся в культурном ландшафте. Представлены теоретико-методологические основы проектирования курса «Ландшафтная кругосветка: на пути к эколого-ориентированной жизнедеятельности». Раскрыты его специфика, цель, содержание, используемые педагогические технологии. Материалы статьи представляют практическую ценность для школьных учителей, студентов педагогических вузов, педагогов дополнительного образования.

Ключевые слова: эколого-ориентированная жизнедеятельности личности, внеурочная деятельность, культурный ландшафт, программы курсов внеурочной деятельности, коэволюция, устойчивое развитие.

Annotation: the article is devoted to the problem of designing a course of extracurricular activities, ensuring the development of environmentally oriented life of students in a cultural landscape. Its relevance is due to the activity and cultural paradigms of modern education, the need to develop students as subjects of culture and their own life. Various approaches to the concept of "life activity" are analyzed, the features of the development of eco-oriented life activity of students in the cultural landscape are revealed. The theoretical and methodological foundations of designing the course "Landscape around the world: on the way to an environmentally oriented life" are presented. Revealed its specificity, purpose, content, used pedagogical technologies. The materials of the article are of practical value for school teachers, students of pedagogical universities, teachers of additional education.

Keywords: environmentally-oriented life activities of a person, extracurricular activities, cultural landscape, curriculum of extracurricular activities, co-evolution, sustainable development.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект 19-013-00749 Код конкурса А «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте»

Введение. В настоящее время система образования выполняет опережающую функцию, выступая условием перехода современной цивилизации на путь устойчивого развития, предполагающего коэволюцию человека и природы, эколого-ориентированный вектор жизнедеятельности личности.

Развитие эколого-ориентированной жизнедеятельности личности требует трансформации целей и содержания современного образования, поиска новых педагогических технологий. Значительными возможностями для осуществления данного процесса обладает внеурочная деятельность. Она создаёт широкий спектр условий для воздействия на все сферы сознания личности, включения обучающихся в разнообразные виды деятельности с учётом их склонностей, интересов и индивидуальных потребностей.

Вместе с тем, как показал анализ теории и образовательной практики, во внеурочной деятельности отсутствуют программы курсов, обеспечивающие комплексное развитие эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся в культурных ландшафтах. Данное исследование направлено на решение указанной проблемы.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил установить разнообразие взглядов на понятие «жизнедеятельность». А.Л. Журавлев рассматривает жизнедеятельность «как различные формы и виды активности (деятельности, общения, отдельных действий и поступков) личности, а также включенность человека в межличностное и межгрупповое взаимодействие» [16]. С точки зрения А.Н. Леонтьева, М.С. Кагана, В.А. Петровского жизнедеятельность представляет собой психологический, психофизиологический аспект деятельности [15]. Е.Ю. Коржова под жизнедеятельностью понимает процесс взаимодействия человека с жизненными ситуациями, представляющими собой «фрагмент среды, то есть внешних, объективных обстоятельств жизнедеятельности человека, с которыми происходит его непосредственный контакт [11]. К.В. Карпинский определяет жизнедеятельность как полидеятельностное образование, метасистемный уровень организации индивидуальной деятельности, «как форму произвольной активности, в ходе которой личность преобразует наличные жизненные обстоятельства в индивидуальный жизненный путь, руководствуясь смыслом собственной жизни» [9].

Изложение основного материала статьи. Научно-географическими основами исследования стали идеи культурной и гуманитарной географии, экологического ландшафтоведения и геоэкологии.

В процессе проектирования программы курса внеурочной деятельности также учитывались теоретические положения Н.Ф. Винокуровой, Н.Н. Демидовой, А.А. Лощиловой, А.В. Зулхарнаевой [1, 2, 10], связанные с развитием эколого-ориентированной жизнедеятельности личности в культурном ландшафте. Раскроем данные положения более подробно:

1. Идея культурных ландшафтов как образцов устойчивого природопользования, новых «человековключающих» моделей познания, отражающих диалектику взаимоотношений человека с целостным природным окружением.

2. Культурно-экологическая направленность. Рассмотрение эколого-ориентированной жизнедеятельности личности в контексте структуры и функций культуры природопользования (как способа жизнеосмысления, жизнеосмысления и жизнестроительства в пространстве культурного ландшафта).

3. Учёт в процессе проектирования этапов развития эколого-ориентированной жизнедеятельности, отражающих преемственность культурного освоения среды культурных ландшафтов: а) *культурно-адаптационного этапа*, ориентированного на означивание пространства ландшафта, идентификацию с ним; б) *культурно-смыслового этапа*, предусматривающего осмысление и самоопределение личности в осваиваемом пространстве культурного ландшафта;

в) *культурно-творческого этапа*, ориентирующего на творческую, созидательную деятельность в культурном ландшафте [10].

4. Использование технологии культурно-ориентированных интегральных ситуаций, позволяющих перейти от фрагментарности восприятия окружающего мира к целому (синкретичному) образу (Н.Ф. Винокурова, А.А. Лощилова), учитывать последовательность развития эколого-ориентированной жизнедеятельности личности в культурном ландшафте. *Культурно-адаптационная интегральная ситуация* создаёт условия для развития способа эколого-ориентированного живневосприятия, самоидентификации с культурным ландшафтом, целостность восприятия ландшафта через его образ. *Культурно-смысловая интегральная ситуация* содержит возможности для развития способа жизнеосмысления культурного ландшафта на основе освоения «хранимых» им коэволюционных ценностей и норм, освоения его исторической памяти. *Культурно-созидательная интегральная ситуация* стимулирует к эколого-ориентированному житнетворчеству, создаёт условия для проектирования жизненной стратегии поведения в культурном ландшафте, направленной на сохранение экономического, экологического и социального благополучия [3]. Механизм решения рассмотренных ситуаций основан на принципе системной дифференциации Г.Н. Каропа, Н.И. Чуприковой [8, 6] и интегральном подходе К. Уилбера [18], предполагающих изучение объектов и явлений через категориальную матрицу целого и части.

В качестве методологического «фундамента» программы курса были отобраны культурно-экологический, личностно-деятельностный, интегрально-ситуативный и ландшафтно-средовой подходы, а также ряд реализующих их принципов: экогуманистический принцип, принцип историзма, прогностичности и альтернативности, культурно-творческий принцип, принцип общения на основе партнерства и толерантности, принцип целостного восприятия ландшафтов как жизненного мира человека.

Указанные идеи, теоретические положения и методологические подходы выступили основой проектирования программы курса внеурочной деятельности «*Ландшафтная кругосветка: на пути к эколого-ориентированной жизнедеятельности*».

Курс рассчитан на обучающихся 7 классов и имеет ярко выраженную коэволюционную, ценно-ориентированную, творческую направленность, способствует преодолению обучающимися внутренних барьеров познавательного, ценностного и практического характера, связанных с эколого-ориентированной жизнедеятельностью личности в культурном ландшафте.

Цель курса – создание условий для развития эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся в культурных ландшафтах.

«Ядром» содержания программы курса «*Ландшафтная кругосветка: на пути к эколого-ориентированной жизнедеятельности*» являются культурные ландшафты. Данные объекты познания позволяют раскрыть взаимосвязи человека со всеми компонентами культурного ландшафта, продемонстрировать как «человек приспосабливается к ландшафту, а ландшафт приспосабливается к человеку» (Л.Н. Гумилев) [7], осуществить диалог с культурой, природой, обществом и самим собой. Изучение культурных ландшафтов осуществляется в контексте положений экологической, этнокультурной и культурологической (ценностной) концепций культурного ландшафта, развиваемых отечественными и зарубежными научными школами.

Содержание программы курса включает три раздела (таблица 1), предполагающие последовательное развитие эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся на основе изучения культурных ландшафтов мира:

1) *Первый раздел – «Погружение в культурные ландшафты мира»*. Предполагает изучение пейзажа, эстетики и образов культурного ландшафта. Обеспечивает создание идеального образа природопользователя культурного ландшафта.

2) *Второй раздел программы – «Культурные ландшафты мира: интегральное осмысление»* предусматривает изучение культурных ландшафтов в контексте, «хранимых» ими ценностей, значений и смыслов. Рассмотрение роли каждого компонента в эволюции культурного ландшафта.

3) *Третий раздел программы – «Я в со-творчестве с культурным ландшафтом»* содержит информацию, способствующую пониманию взаимообусловленности качества жизни в ландшафте и личностных качеств проживающего на его территории человека. Предполагает поиск «формул» устойчивого развития культурных ландшафтов и путей решения его проблем. Включение обучающихся проектирование собственной стратегии эколого-ориентированной жизнедеятельности в культурном ландшафте, в футуро- и экодизайн его пространства.

Каждая тема раздела включает теоретический, коммуникативный и практический блоки. Это позволяет более глубоко воспринять и осмыслить культурный ландшафт как целостную систему, состоящую из совокупности взаимосвязанных и взаимозависимых друг от друга компонентов, наметить пути эколого-ориентированной жизнедеятельности в его пространстве.

Содержание программы реализуется последовательно в соответствии с указанными выше этапами развития эколого-ориентированной жизнедеятельности и технологией культурно-ориентированных интегральных ситуаций. Первый раздел курса обеспечен культурно-адаптационной интегральной ситуацией. Во втором разделе реализуется культурно-смысловая интегральная ситуация. Третий раздел раскрывается через культурно-созидательную интегральную ситуацию. Сопряжённость этапов и разделов позволяет шаг за шагом «погружать» обучающихся в увлекательный мир культурных ландшафтов мира.

Таблица 1

Сопряжённость содержания программы курса внеурочной деятельности «Ландшафтная кругосветка: на пути к эколого-ориентированной жизнедеятельности» и культурно-ориентированных интегральных ситуаций

Наименование темы	Виды культурно-ориентированных интегральных ситуаций
Раздел 1. Погружение в культурные ландшафты мира.	Культурно-адаптационная интегральная ситуация
Тема 1. Культурный ландшафт и национальный пейзаж.	
Тема 2. Образы культурных ландшафтов России: взгляд эстета.	
Тема 3. Символы и знаки в образах культурных ландшафтов России.	
Тема 4. Культурный ландшафт как текст: «прочтение «ландшафтного кода».	
Тема 5. Моделируем образ культурного ландшафта и его идеального природопользователя.	
Раздел 2. Культурные ландшафты мира: интегральное осмысление.	Культурно-смысловая

Тема 6. Роль природных условий и факторов в развитии культурного ландшафта.	интегральная ситуация
Тема 7. Особенности хозяйственной деятельности и её значение в развитии культурных ландшафтах России.	
Тема 8. Культура как регулятор взаимоотношений природы и общества в ландшафте.	
Тема 9. Выдающиеся личности и их влияние на эволюцию культурного ландшафта усадеб.	
Тема 10. Этический кодекс природопользователя культурных ландшафтов усадеб.	
Раздел 3. Я в со-творчестве с культурным ландшафтом.	Культурно-созидательная интегральная ситуация
Тема 11. Проблемы развития и сохранения культурных ландшафтов России.	
Тема 12. Качество жизни в культурном ландшафте.	
Тема 13. В поисках компромиссов человека и природы в культурном ландшафте: «формулы» его устойчивого развития.	
Тема 14. Стратегии культурно-созидательной деятельности в культурном ландшафте.	
Тема 15. Проектирование стратегий устойчивого развития культурных ландшафтов.	

Программа курса предусматривает проектную деятельность обучающихся. На первом установочном занятии школьникам предлагается выбрать один из культурных ландшафтов, входящих в список объектов Всемирного наследия ЮНЕСКО. Этот ландшафт станет основой для их будущего учебного проекта. Для поддержания мотивации применяются элементы геймификации (перевоплощение в персонажей, уровни прохождения и исследования ландшафта, показатели прогресса - стикеры и баллы за изучение тем), веб-квесты.

Выводы. Таким образом, программа курса внеурочной деятельности «Ландшафтная кругосветка: на пути к эколого-ориентированной жизнедеятельности» создаёт условия для овладения обучающимися эколого-ориентированными способами жизнедеятельности, основанными на коэволюционной системе ценностей, толерантности, ответственности, партнёрских субъект-субъектных отношениях с окружающим культурным ландшафтом. В исследовании раскрыты теоретико-методологические основы программы курса, особенности её целевого, содержательного и процессуально-технологического компонентов. Рассмотрена сопряжённость разделов программы с культурно-ориентированными интегральными ситуациями, обеспечивающими перевод её содержания в личностно-значимое.

Литература:

1. Винокурова Н.Ф. Геоэкологическое образование для устойчивого развития: теория и образовательная практика // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 96-99.
2. Винокурова Н.Ф. Коэволюционная парадигма экологического образования для устойчивого развития: методологические основы // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – Т. 16. – № 4. – С. 65-74.
3. Винокурова Н.Ф., Лощилова А.А. Ландшафтное воспитание школьников: теория и образовательная практика // Нижегородское образование. – 2020. – №2. – С. 52-58.
4. Вороховов А.В. Персоналистическая концепция субъективности в философском наследии И.А. Ильина [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, №3. – С. 9. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-3-9> (дата обращения: 10.12.2021)
5. Гримовская Л.М. Развитие познавательных способностей детей в проектной деятельности по экологической тематике [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 2. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2020-8-2-6> (дата обращения: 10.12.2021).
6. Дифференционно-интеграционная парадигма теории развития / сост. Н.И. Чуприкова, А.Д. Кошелев. – М.: Языки славянской культуры. – 2011. – 497 с.
7. Зулхарнаева А.В., Федянцева О.О. Методика формирования образа ландшафта во внеурочной деятельности по географическому краеведению // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 146-150.
8. Каропа Г.Н. Системная дифференциация как закономерность и принцип обучения [Электронный ресурс] // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – Тамбов, 2017. – Т. 22. – Вып. 6 (170). – С. 107-116. URL: [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-6\(170\)-107-116](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-6(170)-107-116)
9. Карпинский К.В. Жизнедеятельность как форма активности субъекта жизни // Методология и история психологии. – 2010. – Том 5. – Выпуск 1. – С. 184-189.
10. Концепция и системно-структурная педагогическая модель развития эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающегося в культурном ландшафте: коллективная монография / Н.Н. Демидова [и др.]; под ред. Н.Н. Демидовой, Н.Ф. Винокуровой. – Н. Новгород: Гладкова О.В., 2020. – 142 с.
11. Коржова Е.Ю. Психология жизненных ориентаций человека. – СПб.: Изд-во РХГА, 2006. – 384 с.
12. Лихачев Д.С. Память преодолевает время // Наше наследие. – 1988. – № 1. – С. 1-4.
13. Мартынюк И.О. Жизненные цели личности: понятие, структура, механизмы формирования. Институт философии. – Киев. Наукова думка, 1990.
14. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. – М.: «Молодая гвардия», 1990. – 352 с.
15. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности: Монография, 1996.
16. Психология совместной жизнедеятельности малых групп и организаций / под. ред. А.Л. Журавлева, Е.В. Шороховой, 2001. – 288 с.
17. Рагулина М.В. Культурный ландшафт: интегральный взгляд: монография. – Ульяновск: Зебра, 2015. – 147 с.
18. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / К. Уилбер; Пер. с англ. под ред. А. Киселева. – М: ООО «Издательство АСТ» и др., 2004

УДК 372.891

кандидат педагогических наук Лоцилова Анна Александровна

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

кандидат педагогических наук Зулхарнаева Анастасия Васильевна

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

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОЕ ПОЗНАНИЕ КУЛЬТУРНОГО ЛАНДШАФТА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье раскрыта педагогическая проблема развития эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся в культурном ландшафте, приоритетность которой обусловлена опережающей функцией современного образования в достижении устойчивого развития. Развитие эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся осуществляется в контексте культурологических идей и деятельностной концепции культуры. Раскрываются возможности эмоционально-образного познания в развитии способов эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся. Отмечается научный интегральный и культурно-экологический потенциал культурного ландшафта как образовательной среды, содержащей широкий спектр возможностей для познания, осмысления и творческо-созидательной деятельности. Представлены содержательные и процессуальные аспекты эмоционально-образного познания культурного ландшафта, обеспечивающие развитие эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся. Они представлены этапами и взаимосвязанными с ними культурно-экологическими модулями. Полученные в исследовании результаты могут быть полезными для учителей, педагогов дополнительного образования и студентов педагогических специальностей.

Ключевые слова: эколого-ориентированная жизнедеятельность, культурный ландшафт, эмоционально-образное познание, культурно-экологические модули.

Annotation. The article reveals the pedagogical problem of the development of eco-oriented life of students in the cultural landscape, the priority of which is due to the advanced function of modern education in achieving sustainable development. The development of eco-oriented life activities of students is carried out in the context of cultural ideas and the activity concept of culture. The possibilities of emotional-figurative cognition in the development of methods of eco-oriented life activity of students are revealed. The scientific integral and cultural-ecological potential of the cultural landscape as an educational environment containing a wide range of opportunities for cognition, comprehension and creative and creative activity is noted. The content and procedural aspects of emotional-figurative cognition of the cultural landscape are presented, which ensure the development of eco-oriented life activities of students. They are represented by stages and related cultural and ecological modules. The results obtained in the study can be useful for teachers, teachers of additional education and students of pedagogical specialties.

Keywords: ecologically oriented life activity, cultural landscape, emotional-figurative cognition, cultural and ecological modules.

Исследование подготовлено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-013-00749 – "Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте")

Введение. В настоящее время система образования становится особым инструментом развития культурно-экологических основ жизни, связанных с подчинением жизнедеятельности нравственным и экологическим императивам. Первостепенным становится развитие эколого-ориентированной жизнедеятельности личности, базирующейся на коэволюционной системе ценностей, выстраивании отношений с окружающей средой на основе партнерства, толерантности и ответственности [12, 15].

В рамках исследования авторского коллектива по проекту РФФИ «Исследование теоретических основ развития эколого-ориентированной жизнедеятельности школьников в культурном ландшафте» (Н.Н. Демидова, Н.Ф. Винокурова, А.А. Лоцилова, А.В. Зулхарнаева) было определено, что эколого-ориентированная жизнедеятельность является проявлением культуры природопользования [13]. Отражая её структуру и функции, она включает способы жизневосприятия, жизнеосмысления и жизнетворчества. Развитие способов эколого-ориентированной жизнедеятельности обучающихся обуславливает поиск в окружающей среде особых объектов познания, отвечающих требованиям культуропорождающего образования и современной постнеклассической науки [4, 6]. Одним из таких объектов является культурный ландшафт.

С позиции теории самоорганизации и интегрального подхода культурный ландшафт можно рассматривать как саморазвивающуюся сложную систему, «человекоразмерную» модель познания, в которой познающий субъект не отделён от мира, а находится внутри него, включён в систему отношений со всеми компонентами ландшафта (природным, культурным, социально-экономическим) [2, 5, 7, 8, 9, 14]. Охватывая весь спектр взаимоотношений в системе «человек-общество-природа», культурные ландшафты выступают площадкой для диалога личности со всеми элементами данной системы, осознания взаимосвязи и взаимозависимости между ними, роли собственной эколого-ориентированной жизнедеятельности в поддержании устойчивого развития.

Образовательный потенциал культурного ландшафта связан с реализацией средового подхода. Он позволяет рассматривать его в качестве культурно-экологической образовательной среды, придающей субъекту жизнедеятельности представления, образы и смыслы, выступающей «тренажёром» культуросообразных способов деятельности (Н.Ф. Винокурова, Н.Н. Демидова), как образец культурного созидания, он составляет естественную основу сближения и взаимообогащения разных способов познания и освоения мира (наука, искусство, философия, эстетика, этика, религия и пр.) через синтез интеллектуального осмысления и эмоционально чувственного восприятия во всем их многообразии [3, 10]. Такое единство создаёт благоприятные условия для преодоления обучающимися фрагментарного видения мира через моделирование образа культурного ландшафта.

Изложение основного материала статьи. В ходе анализа психолого-педагогических и научно-географических исследований установлено, что образ объединяет в себе гуманитарное и естественнонаучное, субъективное и объективное, одновременное отражение идеалов, цели, интересов общества и некоего ориентира в их формировании. Ландшафтные образы – это посредники между чувственными явлениями и духовным содержанием в культуре; центры, вокруг которых

группируются образы других модальностей. Как отмечает Д.Н. Замятин, образ представляет собой систему взаимосвязанных и взаимодействующих знаков, символов, архетипов и стереотипов, ярко, и в то же время достаточно просто характеризующих какую-либо территорию (место, ландшафт, регион, страну) [5]. Восприятие культурного ландшафта сквозь призму образа позволяет представить информацию о культурном ландшафте в мгновенно схватываемой форме, как целостную, нерасчленённую структуру.

Опираясь на исследования Ф.Е. Василюка, нами были определены этапы моделирования образа культурного ландшафта обучающегося: первый этап – предметно-конкретная репрезентация. Акцентируется внимание на визуальной составляющей культурного ландшафта, его эстетических свойствах; второй этап – «погружение» в смыслы и значения, скрытые в культурном ландшафте, прочтение его культурного кода [1].

Каждый этап обеспечен культурно-экологическими модулями: «Образ культурного ландшафта: взгляд эстета», «Образ культурного ландшафта: погружение в «облако смыслов».

Отбор и структурирование содержания модулей осуществлялось на основе научных и мировоззренческих идей культурной и гуманитарной географии, идей коэволюции и устойчивого развития, интегральных и ноосферных идей в рассмотрении культурного ландшафта. Методологическим фундаментом разработанных модулей стали интегральный, ландшафтно-средовой и личностно-деятельный подходы, а также принцип системной дифференциации [3, 13, 14]. Рассмотрим данные этапы и культурно-экологические модули более подробно.

Первый этап формирования образа культурного ландшафта как осмысленного отражения действительности связан с эмоционально-чувственным восприятием его геокультурного пространства. Согласно исследованиям В.П. Зинченко, С.Д. Леонтьева, В.Н. Мясичева субъект познания формирует первичные представления, которые «вплетаются» в чувственную ткань сознания в виде отдельных знаков, символов, получивших наибольший эмоциональный отклик. Данный процесс всегда опирается на уже имеющийся опыт личности в образном познании и связан с поиском значений, доминант, которые в последствии будут осмыслены и включены в процессы рационального познания, связанных с систематизацией, выделением причинно-следственных связей, обобщений. Таким образом, возникает эмоциональный отклик, который может иметь форму конфликта, кризиса, фрустрации, отражающий отношение между «бытием и долженствованием», личность входит в эмоциональный резонанс со смысловым наполнением культурного ландшафта. Возникает переживание субъектом ценностно-смысловых доминант культурного ландшафта, что является инструментом пристрастного отражения объективного мира в отношении к самому субъекту, направленному на создание целостного образного культурного ландшафта [1].

Образ культурного ландшафта в контексте чувственного восприятия отражает отношение личности к его ценностям. Личность становится сопричастной к процессам и явлениям культурного ландшафта - она сама изменяет его, конструирует среду своего обитания, формируется индивидуальное ментальное отражение окружающей геокультурной среды. С данным процессом связана самоидентификация личности в культурном ландшафте, вхождение в его знаково-символический мир, ценности, формирование самоидентификации, проекции социоприродного пространства культурного ландшафта в своем личном жизненном мире.

Учитывая данные положения, содержательной основой образного познания культурного ландшафта на данном уровне составили культурные ландшафты своей местности, которые формируют образ ближайшего окружения личности, реализуя принцип «от близкого к далекому». Формирование образов культурных ландшафтов на краеведческом уровне способствуют расширению поля значимых для личности школьника объектов социоприродной действительности и, соответственно, пространства самоидентификации. Данные психолого-педагогические идеи положены в основу разработки первого модуля «Образ культурного ландшафта: взгляд эстета», предназначенного для реализации во внеурочной деятельности по географическому образованию в 6 классе. Данный модуль направлен на развитие чувственного восприятия культурного ландшафта как основы развития целостного субъективного образа и предполагает вовлечение обучающихся в познавательную, коммуникативную и практическую деятельность, в рамках одного логически завершенного блока. Итоговой работой по каждому блоку является проект-практикум, который направлен на формирование образа культурного ландшафта своей местности. При разработке проектов-практикумов учитывалась динамика усложнения построения чувственного образа от целостного перцептивного восприятия при изучении первого блока до конструктивно-оценочного восприятия, направленного на гармонизацию своего внутреннего мира с миром изучаемого культурного ландшафта в завершающем блоке.

Первый блок – «Встреча с культурным ландшафтом» – формирует образное целостное представление о феномене культурного ландшафта, восприятие его как жизненного пространства личности, системы жизнеобеспечения человека, как материальной, так и духовной; специфику культурных ландшафтов своей местности словами писателей, поэтов, путешественников и географов исследователей Нижегородской области. Следующая содержательная линия раскрывает особенности познания культурного ландшафта с помощью органов чувств. Соответственно рассматриваются различные формы репрезентации – зрительная репрезентация (визуальная и изобразительная), слуховая репрезентация культурного ландшафта (звуковая и музыкальная), речевая (текстовая и ономастическая). Завершает информационную часть блока виды целостного восприятия и отображения культурного ландшафта, выраженного в пейзаже, карте, трехмерном изображении. Коммуникативная деятельность обучающихся в рамках данного блока направлена на обсуждение и осознание эмоций и впечатлений, полученных от «встречи» с культурными ландшафтами своей местности. Практическая деятельность обеспечена включением обучающихся в создание ассоциативных карт, звуковых, изобразительных и текстовых образов культурных ландшафтов Нижегородской области.

Второй блок модуля – «Погружаемся в культурный ландшафт» – раскрывает диалектику взаимодействия между элементами культуры, природы, социума, субъекта внутри культурного ландшафта как целостной системы на уровне эмоционально-образного восприятия. Познавательная деятельность школьников направлена на изучение природных основ культурного ландшафта ее доминирование в чувственном восприятии и создании образа; социальной составляющей, ее преобразующей конструктивной роли в создании образа; культурного компонента, выраженного в его сакрализации и влиянии на облик и восприятие других составляющих культурного ландшафта; личность школьника как активного субъекта восприятия, образного отражения и эстетики культурного ландшафта. Коммуникативная деятельность в рамках данного блока предполагает вовлечение в диалогическое общение в рамках диспута, дебатов при обсуждении роли отдельных персон в формировании образа культурного ландшафта, проблем сохранения культурного наследия как эстетических доминант культурного ландшафта, личного восприятия и значимости культурных ландшафтов своей местности. Практическая деятельность обучающихся направлена на создание образно-географической карты усадьбы Пушкиных (Большое Болдино Нижегородской области), а также разработки бренда и стратегии продвижения образа изучаемого культурного ландшафта [1].

Третий блок модуля – «В гармонии с культурным ландшафтом» – завершает этап чувственного познания. Он направлен на изучение роли человека как конструктивного звена в сохранении эстетической привлекательности культурного

ландшафта. Познавательный компонент модуля включает обучающихся в изучении способов самоидентификации личности в культурном ландшафте, обеспечивающих его гармоничное устойчивое развитие. В качестве примера рассматривается экологический туризм и дауншифтинг. Экологический туризм способствует «погружению» в мир культурного ландшафта чувственному восприятию, сопереживанию, созерцанию, формированию образа. Дауншифтинг в контексте обозначенных идей модуля – это выбор культурного ландшафта как места своего жительства, самореализации с целью сохранения его эстетических качеств. Коммуникативная деятельность школьников предполагает участие в обсуждении кейса, посвященного переходу усадебных культурных ландшафтов Нижегородской области в частное пользование и поиска путей сохранения эстетической привлекательности культурных ландшафтов. Практикум посвящен исследованию оценки эстетической привлекательности культурного ландшафта и планированию мероприятий по ее сохранению как одного из путей гармоничного сосуществования человека, природы, культуры.

Второй этап эмоционально-образного познания культурного ландшафта связан с его знаково-символическим осознанием. Доминантой культурного ландшафта становится значение и смысл, которые раскрываются в контексте «хранителей» ландшафтом культурных ценностей. «Человек набрасывает смысловую сеть на элементы ландшафта и создает качественно иной мир, наполненный значениями и символами» (В.В. Штейне). Символ раскрывается через сопоставление предметного образа и глубинного смысла. Переходя в символ, образ становится "прозрачным", смысл как бы просвечивает сквозь него, придаёт образу коннотативность. Таким образом, осуществляется постижение «смысла места».

Данный процесс реализуется в ходе второго модуля «Образ культурного ландшафта: погружение в «облако смыслов». Он обеспечивает осмысление обучающимися культурного ландшафта как информационно-ценностного ресурса, «хранителя» исторической памяти, духовных и материальных ценностей. Ориентирован на развитие у обучающихся способа эколого-ориентированного жизнеосмысления, связанного с «присвоением» коэволюционных ценностей и расширением смыслов.

Модуль предназначен для обучающихся 7 класса и может быть использован во внеурочной деятельности. В структурном плане он состоит из трёх блоков.

Первый блок «Чувствуем сердцем: образно-смысловая «ткань» культурного ландшафта» имеет теоретический характер, направлен на выработку у обучающихся ценностно-обусловленного знания. Создает условия для осознания обучающимися смысловой составляющей образа, «клубящейся вокруг ландшафта» и имеющей свои особенности и координаты в географическом пространстве [11]. Происходит сопоставление предметного образа и глубинного смысла. Раскрывается символическое пространство культурного ландшафта, взаимосвязь образа, смысла и символа. Графическими инструментами осмысления образа культурного ландшафта в данном блоке становятся ментальные карты и скетчи.

Во втором блоке – «Образ культурного ландшафта в произведениях искусства: «читаем» ландшафтный код» – образ рассматривается в знаково-символическом контексте, позволяющем осмыслить отражённые в культурном ландшафте материальные и духовные ценности. Через образ и его символ школьниками осуществляется постижение «смысла места». Создается основа для понимания «ландшафтного» кода, незримо присутствующего в ценностно-значимых материальных и духовных объектах ландшафта, несущих определённые смыслы, символы и значения. Школьники включаются в осмысление образа культурного ландшафта в пейзажной живописи, влияющей на наполнение и понимание ландшафтного образа, позволяющей проследить тесную связь между эволюцией мировосприятия и подходами к устройению ландшафта. «Внутренняя энергия сжатого смысла, заключённая в узкие рамки знака или образа, может высвободиться в метафоре, литературных текстах, в художественных образах живописи, скульптуры, архитектуры, и наоборот, – упаковываться, обретать дополнительные знаковые формы»). Обучающиеся включаются в обсуждение полотен И. Шишкина, И. Крачковского, К. Коровина. Акцентируется внимание на многогранности, многофункциональности, исторической многослойности ландшафта, сложности его образа.

Третий блок – «Моделирование образа культурного ландшафта: выражаем смыслы» ориентирован на включение обучающихся в деятельность по моделированию художественно-географического образа культурного ландшафта различных стран. Изучаются историко-культурные образы стран, представленные в атласе Harvey (1869). В процессе моделирования художественно-географического образа ландшафта, обучающиеся анализируют этнографические сведения, мифологические представления, топонимию, актуальные политические реалии изображаемых стран. Страна прорисовывается как центр мира, указываются ее соседи, знаковые географические и историко-культурные объекты.

Выводы. Таким образом, эмоционально-образное познание культурного ландшафта предполагает создание условий для чувственного, эстетического восприятия культурного ландшафта, его осмысление как целостной системы сквозь призму образа. В процессе изучения модулей «Образ культурного ландшафта: взгляд эстета» и «Образ культурного ландшафта: погружение в «облако смыслов» осуществляется 1) предметное, визуальное восприятие культурного ландшафта, его эстетических свойств, пейзажа; 2) постижение внутриландшафтных значений, смыслов и символов, отражённых в его образе, сопоставление наблюдаемого с ценностями, сформированными в культуре местного сообщества. В результате в сознании обучающихся создаётся целостный образ культурного ландшафта, эстетическое представление о нём как месте жизнедеятельности, «кладовой» культурных ценностей и кодов, источнике качества жизни; формируется умение чувствовать окружающий мир, определять своё место и роль в культурном ландшафте, идентифицировать себя с ним, переживать его как естественное продолжение себя.

Литература:

1. Василюк Ф.Е. Структура образа // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 5-19.
2. Веденин Ю.А. Культурный ландшафт как хранитель памяти ойкумены // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. – 2019. – С. 21-37.
3. Винокурова Н.Ф. Коэволюционная парадигма экологического образования для устойчивого развития: методологические основы // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – Т. 16. – № 4. – С. 65-74.
4. Винокурова Н.Ф., Лощилова А.А. Ландшафтное воспитание школьников: теория и образовательная практика // Нижегородское образование. – 2020. – №2. – С. 52-58.
5. Замятин Д.Н. Гуманитарная география: предмет изучения и основные направления развития // Общественные науки и современность. – 2010. – № 4. – С. 126-138.
6. Зулхарнаева А.В., Винокурова Н.Ф., Николина В.В. Гражданское воспитание учащихся как условие становления устойчивого развития / Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 394.
7. Каганский В.Л. Путешествие теоретика // География и туризм. – 2018. – № 1. – С. 33-44.
8. Калущков В.Н. Географические подходы к созданию историко- культурных образов. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.valerytishkov.ru/engine/documents/document1449.pdf>
9. Колбовский Е.Ю. Культурный ландшафт: в разнообразии значений не потерявший смысл // Наследие и современность. – 2018. – №4(1). – С. 8-22.

10. Кочуров Б.И., Винокурова Н.Ф. и др. Культура природопользования: научный и образовательный аспект // Кочуров Б.И., Винокурова Н.Ф., Смирнова В.М. // Проблемы региональной экологии. – 2014. – № 4. – С. 159-168.
11. Лавренова О.А. Географическое пространство в русской поэзии XVIII – начала XX вв. (геокультурный аспект). – М.: Институт Наследия, 1998. – 128 с.
12. Лескова И.А. Идея образования: структура и содержание в контексте смены философских оснований // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9. – № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1258>
13. Проектирование эколого-ориентированной жизнедеятельности личности обучающегося в культурном ландшафте: теоретико-методологический дискурс: монография / под. ред. Н.Н. Демидовой, Н.Ф. Винокуровой. – Н. Новгород: ООО «Кириллица», ООО «Благовест», 2019. – 220 с.
14. Рагулина М.В. Культурный ландшафт: интегральный взгляд: монография. – Ульяновск: Зебра, 2015. – 147 с.
15. Чикова О.А., Золотавин В.С., Каменев Р.В., Максимова Л.А. Новая структурная модель измерения пространственного интеллекта // Вестник Мининского университета. – 2021. – Том 9, № 4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1292>.

Педагогика

УДК 376.1(082)

кандидат педагогических наук, доцент Луковенко Татьяна Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье представлено одно из направлений работы по формированию профессионально-педагогической и коммуникативной компетентности у учителей-логопедов дошкольных образовательных организаций в процессе специально организованного исследования, которое включало диагностику и моделирование работы по самообразованию, включение в социально значимые виды педагогической деятельности, разработку и апробацию программы повышения квалификации с планом работы на учебный год.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, коммуникативная компетентность, учитель-логопед.

Annotation. The article presents one of the directions of work on the formation of professional-pedagogical and communicative competence among speech therapists of preschool educational organizations in the process of a specially organized research, which included diagnostics and modeling of self-education work, inclusion in socially significant types of pedagogical activities, development and testing advanced training programs with a work plan for the academic year.

Keywords: professional and pedagogical competence, communicative competence, teacher-speech therapist.

Введение. Проблема профессиональной подготовки учителей-логопедов вызывает огромный интерес ученых, актуальна она и сегодня. Психолого-педагогические исследования направлены на диагностику и содержание работы по формированию компетентности (В.Н. Введенский, В.Н. Дружинин, Е.Н. Жукатинская, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.Г. Петелина, Е.И. Рогов, Р.М. Султанова и другие) и ее составляющих компетенций. Все эти исследования, в основном, направлены на изучение условий, факторов, критериев педагогического мастерства, разработку путей его совершенствования, подготовку педагогических кадров.

Вопросы формирования профессиональной компетентности педагогов в различных формах повышения квалификации представлены в работах Б.С. Гершунского, О.Е. Докучаевой, Л.И. Звевич, Т.Г. Калугиной, В.А. Караковского, А.Е. Капто, А.В. Лоренсова, А.Н. Лоншаковой, Д.Ш. Матроса, Л.И. Маркушевой, А.М. Моисеева, И.В. Павловой, М.М. Поташника, И.Б. Сенновского, П.И. Третьякова и др. [1; 6].

Анализ современных научных исследований дает основание полагать, что в рассматриваемых работах внимание акцентируется, в основном, на проблемах основного и профессионального образования. Исследований, описывающих формирование профессионально-педагогической и коммуникативной компетентности учителей-логопедов в дошкольных образовательных организациях (ДОО) недостаточно. Сегодня для работников системы образования есть формы и способы повышения квалификации, но они не объединены на уровне целеполагания, не подчинены задачам обеспечения профессиональной компетентности современным требованиям.

Изучение предлагаемых системой дополнительного профессионального образования программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки для учителей-логопедов в дошкольной образовательной организации показал, что педагогам предлагаются готовые программы повышения квалификации. Данный факт свидетельствует о недооценке активной роли учителей-логопедов в ДОО при разработке образовательных программ.

Исследование проводилось с целью определения уровня сформированности профессионально-педагогической и коммуникативной компетентности у учителей-логопедов дошкольных образовательных организаций и, при необходимости, разработке мероприятий по их повышению в ДОО городе Хабаровск. В эксперименте приняли участие 100 учителей-логопедов в ДОО.

Изложение основного материала статьи. Проведение экспериментальной работы осуществлялось в три этапа.

Для определения уровня сформированности профессионально-педагогической и коммуникативной компетентности педагогов мы использовали диагностическую карту, составленную профессором И.П. Раченко [10].

Учителям-логопедам предлагались анкеты, оценивающие компоненты профессионально-педагогической компетентности педагогов.

После того, как педагоги прочитали и поработали с диагностическими картами, мы провели анализ результатов, который указал нам на необходимость распределения участников по уровням сформированности их профессионально-педагогической компетентности.

Таким образом, полученные данные по исходному состоянию сформированности профессионально-педагогической компетентности участников эксперимента отражены на рисунке 1.

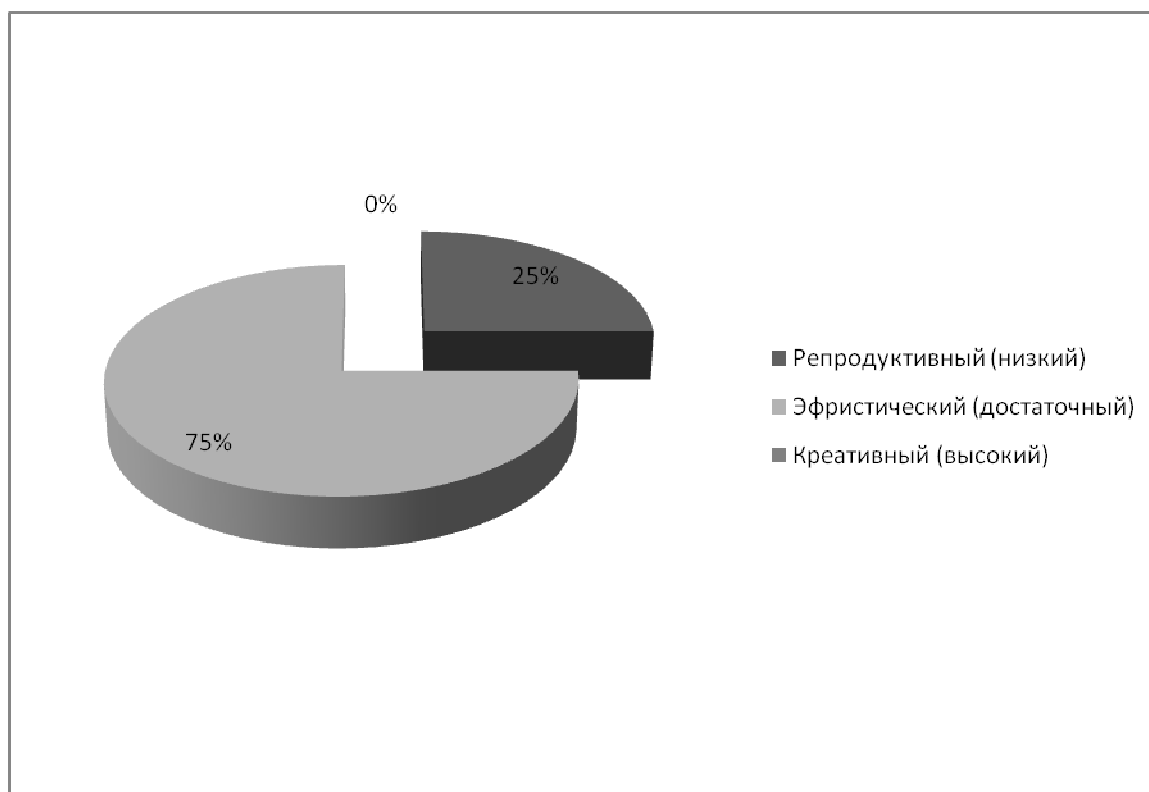


Рисунок 1. Уровень сформированности профессионально-педагогической компетентности учителей-логопедов в ДОО

Посредством проведения анкетирования учителей-логопедов в ДОО было определено, что только 75% респондентов называют основные черты и составляющие профессионально-педагогической компетентности педагогов, работающих в логопедических пунктах ДОО. Так же они умеют четко определять содержание профессионально-педагогической компетентности. Оставшиеся 25% респондентов считают, что сформированность профессионально-педагогической компетентности не оказывает сильное влияние на эффективность педагогического процесса.

Помимо этого, было определено, что большинство из группы опрошенных, не имеют собственной системы повышения профессиональной профессионально-педагогической компетентности. К вопросам ее совершенствования они подходят хаотически, не учитывают передовой опыт и не применяют инновационные методики. Из всей экспериментальной группы только 16% учителей-логопедов в ДОО имеют разработанную определенную систему, которую они применяют в своей работе.

Некоторые учителя-логопеды считают формирование профессионально-педагогической компетентности одним из важных условий повышения успешности педагогического процесса. Так, они выдвигают мнение, что отсутствие необходимого уровня профессиональных, эмоциональных и коммуникативных навыков у учителей-логопедов, могут вызывать затруднения при планировании занятий с дошкольниками, раскрытия актуальности их тем, что в свою очередь, влияет на усвоение переданного педагогом учебно-воспитательного материала, а также оказывает препятствие быстрому и качественному развитию личности дошкольников.

Для обеспечения творческого подхода при решении поставленных задач, педагоги на логопедических занятиях используют разные методы воспитания, учитывая при этом уровень составляющих их профессионально-педагогической компетентности.

Однако некоторые педагоги не уделяют необходимого времени развитию своей профессионально-педагогической компетентности, что не дает возможности эффективно развивать творческое мышление и познавательную деятельность школьников, приводящую к слабому уровню развития и формирования необходимых процессов воспитанников.

Далее был проанализирован образовательный статус, возрастной показатель и уровень психолого-педагогической квалификации учителей-логопедов. Данный анализ позволил определить, что некоторые педагоги имеют устаревший взгляд на задачи дошкольного образования и логопедической работы, роль и место в нем педагога, характеризуются однообразием в применении методического арсенала, а также недостаточным уровнем знаний о психолого-педагогических закономерностях развития ребенка на различных возрастных этапах.

В качестве критериев готовности учителей-логопедов к повышению своей профессиональной компетентности нами выделены:

- наличие мотивов и потребностей в профессиональном обучении;
- формирование интереса к деятельности учителя-логопеда;
- формирование профессиональных компетенций и педагогических ценностей;
- умение контролировать, анализировать и оценивать уровень собственного развития;
- умение устанавливать межличностные связи;
- выбирать подходящий стиль общения в разных ситуациях;
- грамотно, четко и ясно излагать мысли, убеждать, доказывать, аргументировать;
- уметь эмоционально окрашивать речь;
- использовать как вербальные так и невербальные средства общения.

В ходе проведенного нами исследования выяснилось, что у 52% педагогов существует потребность в повышении квалификации.

Педагоги с большим стажем работы зачастую ориентированы на занятия как основную форму работы с детьми, недооценивают партнерскую совместную и самостоятельную деятельность детей. Начинающие учителя-логопеды теоретически подготовлены лучше, знают требования современных программ, но не имеют опыта использования разнообразных форм работы и недостаточно применяют новые образовательные технологии.

Имеющиеся данные свидетельствуют, что педагоги больше нуждаются в развитии таких профессионально-педагогических компетенций, как: решение проблемных ситуаций, работа с профессиональной информацией, осуществление профессионального саморазвития, осуществление целостного педагогического процесса в соответствии со спецификой образовательного учреждения (70%) от общего числа опрошенных.

Для довольно значительной части педагогов необходимо развитие способности к профессиональным коммуникациям, проектирования объекта педагогической деятельности, организации взаимодействия с семьей и др. социальными партнерами (30%).

Некоторые испытывают потребность в развитии способности к оценке эффективности объекта педагогической деятельности, выборе форм, методов и средств образования детей (25%). Кроме того, участникам опроса необходимы умения по разработке методического сопровождения (15%), по проектированию профессиональной карьеры (14%) и руководству различными видами детской деятельности дошкольника (46%).

Следующей задачей было изучение уровня коммуникативной компетентности у учителей-логопедов ДОО, которая выступает одной из самых важных для них. Для этого, опираясь на исследования А.А. Боброва, Л.Н. Трубиной и А.В. Усовой, были выделены три уровня сформированности коммуникативной компетентности – низкий, средний и высокий.

Таким образом, полученные результаты по уровню сформированности коммуникативной компетентности среди учителей-логопедов, распределились следующим образом:

У 30-ти респондентов наблюдается низкий уровень коммуникативной компетентности, для них характерно наличие поверхностных знаний о профессиональном общении, отсутствие умения эффективного слушания, грамотного ведения диалога и эмпатии по отношению к участникам диалога.

Также у 30-ти учителей-логопедов обнаружен средний уровень сформированности коммуникативной компетентности. Эти педагоги характеризуются наличием некоторых знаний по построению профессионального общения с другими, могут распознавать поведение другого человека и найти наиболее оптимальный способ общения. Их умения настраивать доброжелательные отношения находятся на среднем уровне.

У 40-ка учителей-логопедов был выявлен высокий уровень коммуникативной компетентности. Они имеют систематизированные и целостные знания в сфере профессионального общения, могут легко построить коммуникативный процесс, владеют навыками эффективного слушания и налаживания продуктивного общения.

На рисунке 2 наглядно представлены уровни сформированности коммуникативной компетентности учителей-логопедов, работающих в дошкольных организациях города Хабаровска.

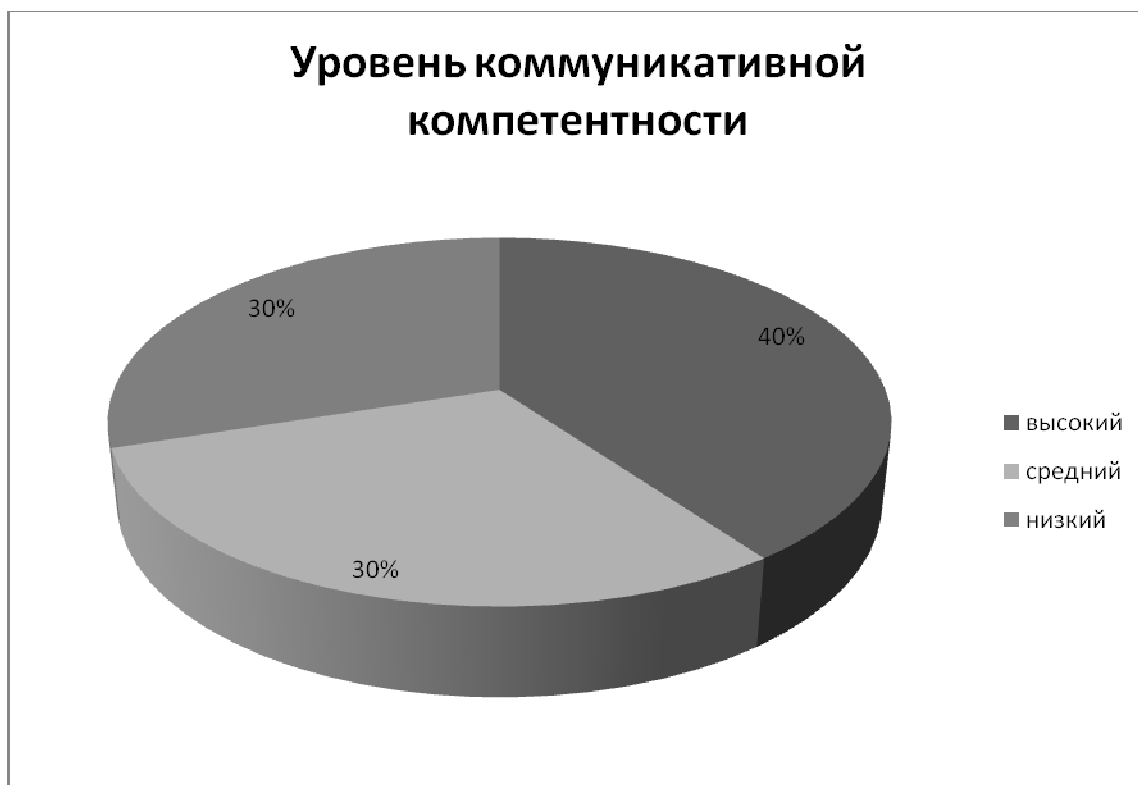


Рисунок 2. Уровень сформированности коммуникативной компетентности у учителей-логопедов

На рисунке 2 можно увидеть, что по 30% респондентов имеют низкий и средний уровень коммуникативной компетентности, а у 40% педагогов обнаружен высокий уровень коммуникативной компетентности.

В связи с этим было решено повысить уровень профессиональной психолого-педагогической компетенции учителей-логопедов, направленной на развитие выделенных проблем с целью обеспечения качественной работы с дошкольниками, которые характеризуются нарушениями речи.

Целью формирующего этапа исследования была работа по повышению уровня сформированности профессионально-педагогической и коммуникативной компетентности у участников экспериментальной группы – учителей-логопедов.

Для организации работы была составлена программа, которая нашла отражение в календарно-тематическом планировании на учебный год.

Использование практико-ориентированного подхода в образовательном пространстве расширило возможности по вовлечению учителей-логопедов во внешние мероприятия: обучение на курсах повышения квалификации, посещение различных семинаров, лекций, методических объединений, участие в конференциях, олимпиадах по логопедии, имитация коррекционно-педагогических ситуаций (ролевые игры), знакомство с опытом других педагогов, участие и проведение тренингов, мастер-классов, руководство педагогической практикой студентов и т.д. Все эти виды работы повысили интерес к работе.

Для учителей-логопедов выстроили систему мероприятий, которая была рассчитана на педагогов с разным стажем работы по направлениям – от адаптации к профессии (стаж от 1 года до 3 лет), самоактуализация в профессии (стаж 3-10 лет), свободное владение профессией (стаж более 10 лет). Учет всех условий в саморазвитии учителей-логопедов позволил эффективно провести работу по повышению уровня профессиональной компетентности.

Использование вариативности форм повышения квалификации педагогов, которые были использованы в образовательном учреждении, мы выбрали конкурсы различной тематики. Задачами конкурсов являлись: выявление творческих педагогов, их продвижение и поощрение. Во время подготовки и в процессе конкурса внимание привлекают творческие педагоги с нестандартным опытом работы с детьми, использующие инновационные педагогические технологии. Участие логопедов в конкурсе, повышает его самооценку, способствует росту квалификации.

Нужно отметить, что конкурс помогает переосмыслить, обобщить свой педагогический опыт, обратиться за помощью к коллегам, наставникам, прочитать или актуализировать методическую и педагогическую литературу. Все это напрямую способствует повышению профессионально-педагогической компетентности педагога.

Рассмотрев процесс формирования профессиональной компетентности учителей-логопедов в образовательном процессе, мы пришли к выводу, что традиционные формы и методы формирования профессиональной компетентности педагогов недостаточно эффективны. Это обусловлено фронтальным характером профессиональной педагогической подготовки, низким уровнем внедрения фундаментальных достижений теории образования в коррекционный процесс, научной базой для формирования компетенции, которая недостаточно развита и имеет несколько мнений о сущности и структуре профессиональной компетентности логопедов [9].

И в ходе исследовательской работы пришли к выводу, что можно стимулировать учителей-логопедов к позитивному участию в формировании их компетентности с помощью плана, который:

- основывается на четкой модели компетенции педагога с обоснованной теоретической основой, по которой может быть достигнут консенсус;
- способствует саморефлексии учителей-логопедов;
- уважает различные отправные точки и уровни интереса отдельных учителей-логопедов, предлагая сочетание вариантов, стимулов и требований;
- оставляет место для дошкольной автономии в реализации планов непрерывного профессионального развития.

Ключевой вопрос заключается в следующем: «Как вдохновить учителей-логопедов быть активными, опытными профессионалами, которые берут на себя ответственность за собственное профессиональное развитие?» Педагоги различаются по стилю обучения, уровню вовлеченности и пониманию преимуществ приобретения и развития своей компетентности. Поэтому их ориентация на внутренние или внешние стимулы для участия в профессиональном развитии будет разной.

Участие учителей-логопедов в развитии компетенций можно стимулировать, предлагая сочетание возможностей, стимулов и требований. Возможности для развития компетентности должны удовлетворять следующим условиям:

- соответствие потребностям на всех уровнях;
- построение моста между потребностями педагога и потребностями ДОО (и системы образования);
- доступность, актуальность и разнообразие предлагаемых возможностей;
- надлежащая координация между содержанием учебного процесса и получателями образовательных услуг на каждом этапе;
- быть основанными на диалоге с заинтересованными сторонами (дети-родители-педагоги) на всех уровнях для обеспечения приверженности и общего понимания.

Целью формирующего этапа исследования являлось повышение уровня сформированности профессионально-педагогической и коммуникативной компетентности участников экспериментальной группы, учителей-логопедов, и установление взаимозависимости между уровнем профессионально-педагогической компетентностью и эффективностью образовательного процесса в ДОО. Основная задача данного этапа – введение условий, способствующих эффективному формированию профессионально-педагогической и коммуникативной компетентности учителей-логопедов. Для решения поставленной задачи нами была разработана программа «Повышение профессионально-педагогической и коммуникативной компетентности учителей-логопедов», проводились обучающие семинары для учителей-логопедов дошкольных учреждений [2; 3; 4; 7; 8]. Тематика и содержание программы представлены в Таблице 1.

**Программа «Повышение профессионально-педагогической и коммуникативной компетентности учителей-логопедов»
Тематический план курса**

№	Наименование темы	Лекции
1.	Структура профессионально-педагогической компетентности.	1
2.	Моделирование личностно-профессиональной характеристики учителя-логопеда.	1
3.	Основные компоненты профессионально-педагогической компетентности.	1
4.	Психолого-педагогические условия общения и взаимодействия с детьми с нарушением речи. Организация профессионально-педагогического общения.	1
5.	Инновационные логопедические технологии работы при реализации ФГОС ДОУ.	1
6.	Консультативно-профилактическая работа с родителями и педагогическим персоналом.	1
7.	Проектирование коррекционно-педагогического процесса. Проектирование.	1
8.	Средства передачи информации. Виды.	1
9.	Характеристика стилей педагогического общения.	1

На этом этапе самым важным, на наш взгляд, было повышение уровня профессионально-педагогической и коммуникативной компетентности участников экспериментальной группы.

На последнем этапе исследования были произведены анализ и сравнение данных, полученных в ходе констатирующего и контрольного этапов.

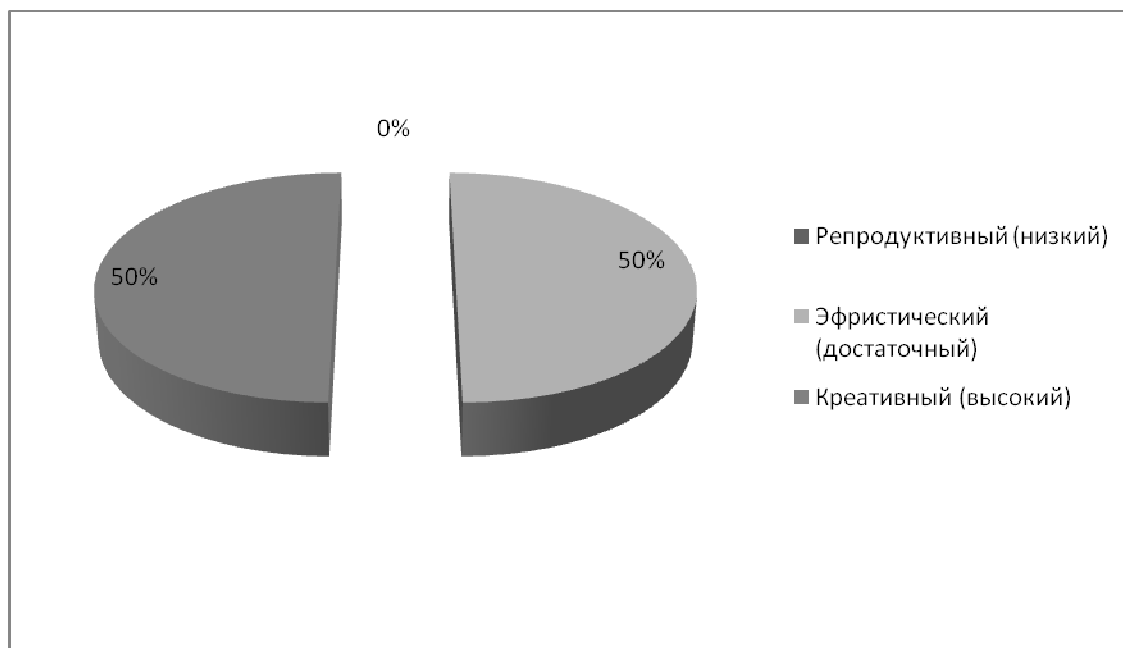


Рисунок 3. Уровень сформированности профессионально-педагогической компетентности на контрольном этапе

Анализ полученных результатов показал, что произошли значительные сдвиги в уровнях сформированности профессионально-педагогической и коммуникативной компетентности: уменьшилось число педагогов с низким уровнем (с 25% до 0%), снижены показатели по среднему уровню (с 75% до 50%), увеличилось количество педагогов с высоким уровнем (с 0% до 50%). Из беседы с каждым из них следовало, что эта предложенная программа повысила их ключевую компетентность, необходимую для специалиста, живущего в поликультурном мире.

Анализ результатов сформированности коммуникативной компетентности у педагогов, принимающих участие в исследовании, показал, что у большинства педагогов – 60 человек, уровень сформированности коммуникативной компетентности высокий. Остальные педагоги показали средний уровень. Показателей низкого уровня не обнаружено.

Для наглядности полученные данные представим на рисунке 4.

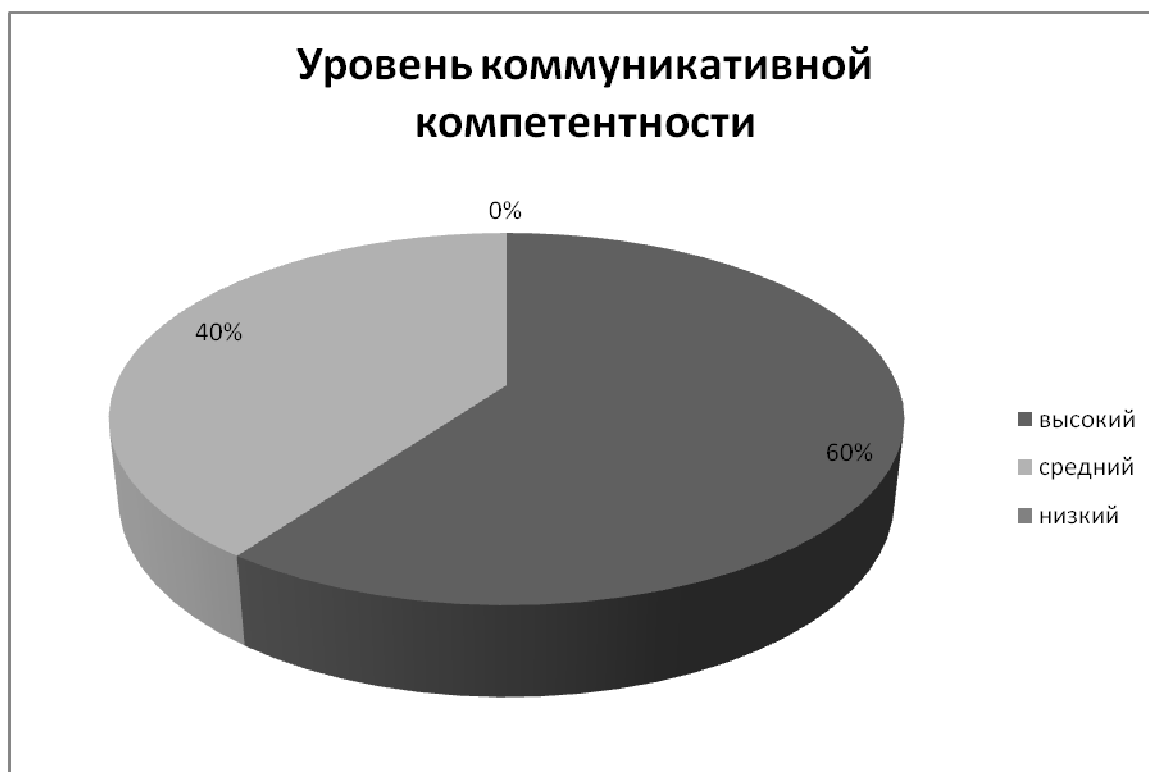


Рисунок 4. Уровень сформированности коммуникативной компетентности педагогов (контрольный этап)

На рисунке 4 можно увидеть, что у 60% респондентов наблюдается высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности на контрольном этапе исследования и у 40% – средний уровень.

Для того, чтобы проследить динамику развития уровня коммуникативной компетентности у педагогов, сравним данные, полученные в ходе контрольного и констатирующего этапа исследования.

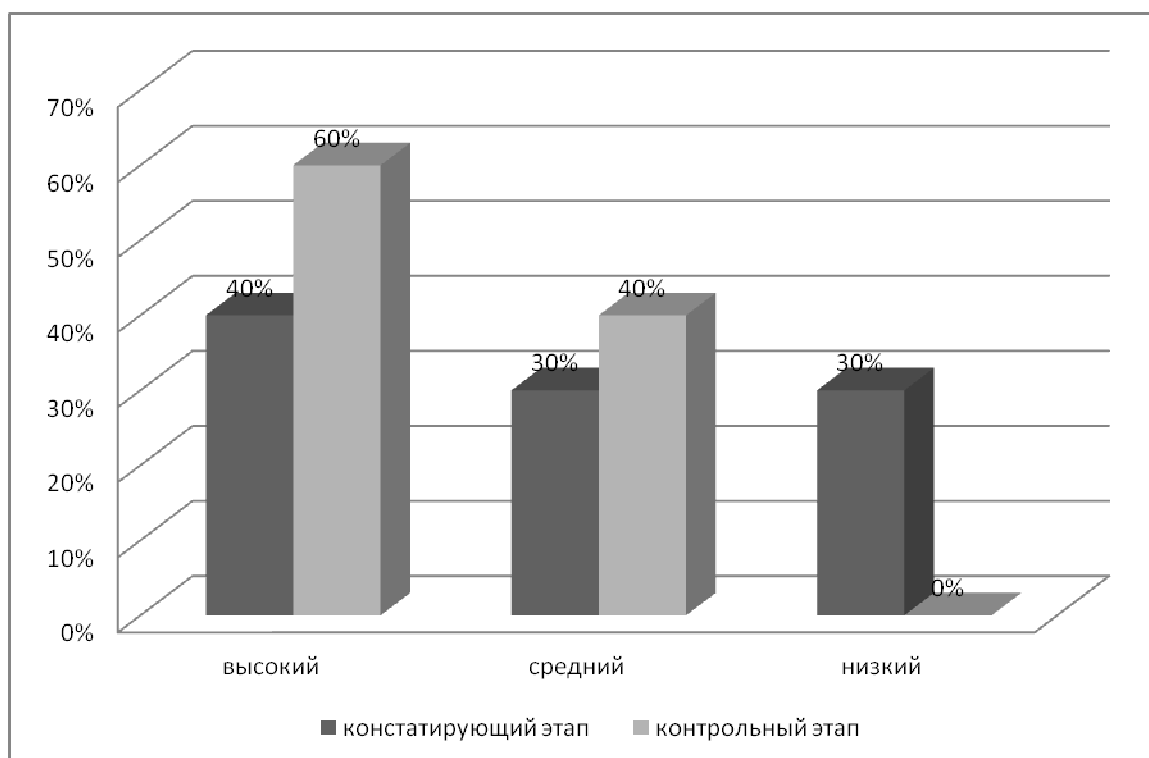


Рисунок 5. Анализ уровня сформированности коммуникативной компетентности у педагогов

На рисунке 5 мы видим положительную динамику формирования коммуникативной компетентности педагогов. Так, на контрольном этапе низких показателей не обнаружено, тогда как на констатирующем этапе было выявлено 30% учителей-логопедов с низким уровнем коммуникативной компетентности.

Важным показателем роста коммуникативной компетентности у педагогов является показатель высокого уровня, который вырос на 20%.

Выводы. В заключении были разработаны рекомендации педагогам по эффективному формированию коммуникативной компетентности в рамках профессиональных курсов по развитию профессиональной компетентности [5]:

1. Смотреть на занятиях фильмы, моделирующие навыки общения.
2. Использовать современные технологии.
3. Усилить активное слушание.
4. Использовать групповые презентации и занятия.
5. Задавать открытые вопросы.
6. Использовать задачи и действия, которые способствуют развитию критического мышления.
7. Использовать рефлексивные возможности обучения.
8. Использовать обучающие моменты.

Анализ полученных результатов показал, что проведение специально организованной работы по формированию профессионально-педагогической и коммуникативной компетентности с использованием возможностей образовательного учреждения и спецкурсов, позволяют добиться положительной динамики у педагогов дошкольных образовательных организаций.

Литература:

1. Асаева И.Н. Развитие профессиональных компетенций воспитателей дошкольных учреждений разного вида в процессе повышения квалификации: авт. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / И.Н. Асаева. – Екатеринбург, 2013. – 23 с.
2. Атнахова Л.Н. Организация деятельности методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагогов ДОО: авт. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Л.Н. Атнахова. – М., 2016. – 21 с.
3. Белинова Н.В. Проблема коммуникативной компетенции будущего педагога / Н.В. Белинова. – Н. Новгород: НГПУ, 2013. – 103 с.
4. Бичева И.Б. Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольного образовательного учреждения: авт. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / И.Б. Бичева. – Н. Новгород, 2013. – 29 с.
5. Глушкова А.Н. Развитие коммуникативной компетентности педагога ДОО / А.Н. Глушкова // Управление ДОО. – 2014. – №5. – С. 36-39.
6. Кударина А.С., Ашимханова Г.С., Тебенова К.С., Туганбекова К.М., Садвакасова Н.А. Профессиональная компетентность учителя-логопеда, работающего с детьми с речевым недоразвитием // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 6. – С. 160-162
7. Майер А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / А.А. Майер // Управление ДОО. – 2014. – №1. – С. 8-15.
8. Ненашева А.В. Коммуникативная компетентность педагога ДОО. Семинары-практикумы, тренинги, рекомендации / А.В. Ненашева, Г.Н. Осинина, И.Н. Тараканова. – Волгоград: Учитель, 2014. – 143 с.
9. Хмелькова Е.В., Башмакова С.Б., Федотова А.Е., Луковенко Т.Г., Астафьева М.А. Особенности социально-коммуникативного развития дошкольников с речевыми нарушениями // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 4 (46). – С. 371-382.
10. <https://www.dslib.net/diagnostika> (Диагностика по И.П. Раченко).

Педагогика

УДК 377.031

кандидат филологических наук, доцент Люликова Анна Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ И ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ В РАЗВИТИИ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования краеведческой компетенции в условиях внеклассной работы и проектной деятельности. Обосновывается необходимость применения системного, междисциплинарного и культурологического подхода в организации научно-поисковой работы обучающихся средней и высшей школы.

Ключевые слова: краеведческая компетенция, междисциплинарность, культурологический подход, образование, проектная деятельность.

Annotation. The article examines the process of formation of local lore competence in the conditions of extracurricular work and project activities. The necessity of applying a systemic, interdisciplinary and cultural approach in the organization of scientific research work of students of secondary and higher education is substantiated.

Keywords: local lore competence, interdisciplinarity, culturological approach, education, project activity.

Введение. Сегодня методисты и педагоги говорят о гуманитаризации образования как необходимом условии подготовки конкурентоспособных специалистов. Бесспорно, формирование краеведческой компетенции напрямую связано с гуманитаризацией образования и представляется возможным в контексте реализации компетентностного подхода и междисциплинарности в образовании.

В системе современного образования компетентностный подход определяет содержание образования, его цели и задачи, а компетенция является своего рода критерием для оценки эффективности образовательного процесса. Сформированность компетенции в ее уровневых значениях демонстрирует знания обучающегося в конкретной предметной области и его готовность к решению практических задач.

В перечне компетенций современной средней и высшей школы краеведческая компетенция называется «поликompетенцией» [1], которая формируется дисциплинами гуманитарного цикла и направлена на развитие у обучающихся знаний о региональных национально-культурных особенностях и патриотизма [3].

Существенный вклад в развитие вопроса о формировании краеведческой компетенции внесли отечественные исследователи – А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, Л.Т. Потанина, Т.В. Скларова и др.

Под краеведческой компетенцией принято понимать способность обучающихся воспринимать язык как форму реализации культуры и истории народа. Краеведческая компетенция интегрирует в себе знания о культуре, реализуемой посредством родного языка.

Краеведческая компетенция толкуется исследователями как знания и умения, необходимые для продуктивной познавательно-краеведческой деятельности. Именно краеведческим знаниям следует уделять внимание в процессе учебной и воспитательной работы в образовательных организациях разного уровня.

Изложение основного материала статьи. Предполагается, что формирование краеведческой компетенции напрямую связано с расширением представлений обучающихся о религии и жизненном опыте народа, проживающем на той или иной территории, его традициях и предусматривает, в свою очередь, изучение дисциплин культурологического цикла наряду с историей, литературой, фольклором и др.

Разные уровни освоения краеведческой компетенции в средней школе обеспечивает в том числе и такая дисциплина, как родная литература. В средних общеобразовательных организациях родная литература изучается параллельно с русской и зарубежной литературой. Как правило, содержание предмета определяет исключительно региональный контекст, раскрывающий не столько специфику литературных процессов, сколько историю становления и развития словесного творчества на определенной территории.

Для студентов, обучающихся по образовательным программам педагогической направленности, формирование краеведческой компетенции имеет особое значение. Знания в области краеведения обеспечивают будущему педагогу-филологу основу его профессиональной деятельности – как для организации классной работы, так и ведения кружковой работы.

Считаем, что ключевую роль в расширении представлений обучающихся о краеведческом наследии их региона играет именно внеклассная работа, которая, вне всякого сомнения, может заключать в себе существенный объем необходимых краеведческих знаний. Сотрудничество образовательных организаций с музеями призвано разрешить ряд задач, связанных с формированием краеведческой компетенции.

Основные внеклассные виды работы образовательных организаций при формировании краеведческой компетенции:

– разработка и создание образовательных экскурсионных маршрутов по памятным местам с учетом возрастных особенностей обучающихся;

– привлечение обучающихся к созданию литературной истории своего региона, города и т.д.;

– создание виртуальных музеев;

– создание школьного образовательного экскурсионного сайта.

Организация этих видов работ, во-первых, позволяет расширить представления обучающихся о творческом наследии их края, во-вторых, будет содействовать формированию мировоззренческой позиции обучающихся и сохранению исторической памяти.

К основным формам при формировании краеведческой компетенции обучающихся средних школ и высших образовательных организаций следует отнести следующие: тематические вечера, краеведческие экспедиции, краеведческие игры, а также разного рода практические задания для активизации научно-исследовательских навыков – посещение учащимися архивов и знакомство с первоисточниками, подготовка на их основании выступлений на конференциях, докладов и сообщений на семинарах и т.д.

Развитию краеведческой компетенции во многом способствует и проектная деятельность. Разработка проектов и грантовых заявок позволяет, во-первых, ознакомиться с приоритетными направлениями, поддерживаемыми различными научными фондами, во-вторых, активизирует исследовательскую работу обучающихся. Сегодня у обучающихся образовательных организаций различных уровней – средней и высшей школы – есть возможность создать проект и оформить грантовую заявку.

Среди приоритетных направлений проектной деятельности можно выделить следующие:

– проекты по развитию проектов гражданских институтов;

– проекты по обеспечению социальной защиты и поддержки граждан;

– проекты в области науки, образования и просвещения;

– проекты по защите и охране окружающей среды;

– проекты по сохранению исторической памяти.

Так, например, Всероссийский просветительский проект «Моя страна – моя Россия» [4] ежегодно предоставляет возможность обучающимся попробовать свои силы в создании заявок по разным номинациям. Организаторами проекта являются Министерство образования и науки Российской Федерации, а также Общероссийский союз общественных объединений «Молодежные социально-экономические инициативы». Основная задача организаторов проекта состоит в том, чтобы привлечь внимание молодого поколения к актуальным проблемам разных регионов нашей страны.

Номинации конкурса предполагают проекты, направленные на решение острых вопросов в области экологии и здравоохранения, демографической ситуации, в сфере образования, а также проектов, которые связаны с развитием региона. В частности, номинация «Моя гордость. Моя малая родина» включает проекты по популяризации позитивных примеров из отечественной истории разных лет, проектов по организации и проведению просветительских и воспитательных мероприятий с целью сохранения культурного и исторического наследия российских городов и малых населенных пунктов.

Организация культурно-воспитательной работы по популяризации исторического наследия территорий является своего рода средством актуализации примеров истории и исторического прошлого в целом, которые по истечении времени должны стать достоянием для следующих поколений. Кроме того, культурно-просветительские мероприятия будут способствовать привлечению внимания молодого поколения к знакомым событиям в истории их малой родины. Это могут быть как события истории, так и факты, связанные с пребыванием известных людей в том или ином регионе – например, писателей, общественных деятелей, представителей искусства и культуры, которые в разное время жили или работали в населенном пункте. Такие краеведческие знания призваны пробудить интерес обучающихся к истории и культуре своего края и заключают в себе определенный маркетинговый потенциал, который может быть использован как при организации просветительских мероприятий, так и при организации образовательных экскурсионных маршрутов. Это своего рода ребрендинг территории, актуализирующий памятные события и факты для истории регионов.

В 2021 году всероссийский конкурс «Моя страна – моя Россия» проводился в 18 раз. Этот конкурс представляет собой один из проектов президентской платформы «Россия – страна возможностей».

Генеральный директор АНО «Россия – страна возможностей» Алексей Комиссаров в своей речи, посвященной итогам конкурса 2021 года, отметил, что количество участников значительно увеличилось и составило 91 147 человек. В конкурсе приняли участие ребята из разных регионов России, а также более чем из 20 иностранных государств – Казахстана, Беларуси, Великобритании, США и др.

При создании грантовой заявки и разработки проектов, направленных на популяризацию культурной и исторической памяти, важно организовать поисковую работу обучающихся в рамках системного, культурологического и междисциплинарного научных подходов, которые обеспечат фундаментальный характер проекту и определят возможные перспективы проекта.

Системный подход при создании краеведческого проекта предполагает должный уровень теоретико-методологического обеспечения: учет основных теоретических положений по исследуемому вопросу, выработку соответствующей методологии при разрешении поставленных задач. В рамках системного подхода может быть осуществлено взаимодействие с историко-литературными музеями и краеведческими музеями, которое определит основные векторы в организации проектной деятельности и ее содержания.

Междисциплинарный подход при разработке краеведческого проекта призван помочь обучающемуся избежать одностороннего освещения исследуемого вопроса. Как отмечает Л. Н. Синельникова, «междисциплинарный подход, сохраняя дисциплинарное ядро каждой учебной дисциплины, повышает уровень понимания роли и назначения гуманитарного знания, расширяет возможности его практического применения, увеличивает познавательные регистры обучения» [2, С. 103]. В свою очередь, «междисциплинарная стратегия повышает степень активности обучающихся: создаются естественные условия для диалога, дискуссионного взаимодействия всех участников учебного процесса [2, С. 103].

Междисциплинарность в краеведческой проектной деятельности позволяет задействовать исторический, социокультурный, литературный и др. контексты.

Культурологический подход всегда, как правило, ориентирован на восприятие личности себя в контексте культурных ценностей и организует культуросообразную деятельности обучающихся посредством ознакомление с социокультурным пространством.

Выводы. Представляется, что осуществление научно-поисковой работы в контексте междисциплинарного подхода и на основании системных научных исследовательских методов будет способствовать эффективной организации проектной деятельности обучающихся средней и высшей школы. Формирование краеведческой компетенции возможно как в условиях организации внеклассной работы, так и в процессе организации проектной деятельности в рамках системного, культурологического и междисциплинарного научных подходов, которые обеспечат фундаментальный характер проекту и определят его возможные перспективы. Разработка и реализация краеведческих проектов будет способствовать расширению краеведческих знаний обучающихся так же, как и развитию их аналитических способностей.

Литература:

1. Ахметшина Г.Х. О формировании гражданской идентичности учащейся молодежи // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 3 (41). – С. 83-85.
2. Синельникова Л.Н. Междисциплинарность как базовая стратегия современного образовательного процесса // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2016. – № 3 (35). – С. 101-109.
3. Меншиков В.В. Историческое краеведение в контексте современного гуманитарного знания // Регионоведение. – 2003. – № 3. – С. 293-300.
4. Официальный сайт. Всероссийский просветительский проект «Моя страна – моя Россия» [Электронный ресурс]. – URL: <https://moyastrana.ru/>.

Педагогика

УДК 371.39

кандидат педагогических наук, доцент Мелитовская Ирина Николаевна
Таврическая академия (структурное подразделение) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);
преподаватель кафедры электроэнергетики и электротехники Фурсенко Надежда Александровна
Физико-технический институт (структурное подразделение) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Симферополь);
заместитель директора по учебно-воспитательной работе, заслуженный учитель Республики Крым, учитель химии Березинская Алла Ивановна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 12» (г. Симферополь)

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен теоретический и методический анализ состояния проблемы включения метода проектов в практику школьного естественнонаучного образования. Проведено экспериментальное исследование, позволившее выявить проблемы, возникающие у учителей при организации проектной работы. Сформулированы методические требования для подготовительного этапа проектирования.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность, подготовительный этап проектной работы, методика преподавания естественнонаучных учебных предметов в средней школе.

Annotation. The article presents a theoretical and methodological analysis of the problem of integration the project method in the practice of natural science education school. An experimental study was conducted, which allowed to identify a organizing project work problems. The methodological requirements for the preparatory projecting stage are formulated.

Keywords: project method, project activity, preparatory stage of project work, methods of teaching natural science subjects in secondary school.

Введение. В сегодняшнем мире, процессы социального и экономического развития усложняются неопределённостью, турбулентностью и другими подобными явлениями [4, С. 7]. Школьное естественнонаучное образование в новых условиях подвержено изменениям через внедрение новых образовательных стандартов, цифровых технологий и электронного обучения. Профессиональный стандарт педагога и Национальная система учительского роста актуализируют проблему подготовки квалифицированных педагогических кадров, обладающих высоким уровнем сформированности проектных умений [1]. А.В. Глузман, Н.В. Горбунова утверждают, что важно помогать учащемуся, определять цели и образовательные

результаты на языке умений; учителю необходимо владеть проектным и исследовательским мышлением; уметь организовать данные виды работ и руководить ими [2, С. 15].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы свидетельствует о многочисленных исследованиях по проектной деятельности [11-16]. Однако проблема методики организации проектной работы по естественнонаучным предметам с включением эксперимента, разработана недостаточно; не исследован процесс организации методической деятельности на подготовительном этапе работы над проектом.

Анализ реальной практики показывает на наличие у педагогов проблем на всех этапах проектной деятельности. Наиболее существенное противоречие заключается в существовании методики организации проектной работы со школьниками, выполняющих индивидуальные учебные проекты и недостаточным использованием его потенциала в образовательном процессе преподавания естественнонаучных учебных предметов. Стремление педагогов достичь высоких результатов в проектной работе, говорит об их настойчивом «увлечении» основным и заключительным этапами проектирования. Однако мало внимания уделяется подготовительному этапу проектной работы. Важно понимать, что проектная деятельность имеет смысл в том случае, если ученик сам проявляет инициативу. Большое значение на подготовительном этапе имеет организованная система взаимодействия педагога со школьниками. В методической литературе известна точка зрения Г.М. Чернобельской: «к реализации метода проектов нужно учащихся готовить» [14, С. 96-97]. Следует помнить, что серьёзной методической ошибкой является поиск и определение проблемной проектной задачи «за ученика». Так, отсутствие эксперимента нарушает важнейшее условие создания проекта: естественнонаучное познание невозможно без практики. Каждому школьнику важно давать возможность овладеть практикой и разными способами деятельности с объектом изучения, избегая формализма [3]. Методически ценно, если учащийся самостоятельно планирует эксперимент. Современное построение дисциплин естественнонаучного цикла должно базироваться на оптимальном сочетании теоретической и практической работы [12].

Таким образом, всё вышесказанное определило актуальность данного исследования, которое заключается в разработке методики организации проектной работы для подготовительного этапа (на примере школьных естественнонаучных учебных предметов, в частности химии).

Целью данной работы выступает исследование проблемы внедрения методов проектов в школьное естественнонаучное образование. Исходя из цели статьи, были сформулированы следующие задачи исследования: 1) провести анализ литературы и выделить наиболее часто встречаемые направления включения методов проектов в образовательный процесс преподавания школьных естественнонаучных учебных предметов; 2) провести экспериментальное исследование по выявлению проблем учителей при организации проектной деятельности; 3) сформулировать методические требования к организации проектной работы для подготовительного этапа.

Для решения поставленных цели и задач, были использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ и синтез психолого-педагогической и методической литературы) и эмпирические (изучение опыта работы учителей, анкетирование). Методологическими основами исследования являлись: идеи дидактики (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, А.В. Хуторской); положения методики обучения естественнонаучных дисциплин (П.А. Знаменский, М.С. Пак, Г.М. Чернобельская); метод проектов (В.В. Гузев, Е.С. Полат, С.Т. Шацкий); исследовательский метод (В.П. Гаркунов, Н.Е. Кузнецова, С.Г. Шаповаленко) идеи компетентного подхода (И.А. Зимняя, Н.В. Мясишев); идеи формирования умений (А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн); идеи теории индивидуализации обучения (В.П. Беспалько, Т.А. Боровских, И.Э. Унт).

Изложение основного материала статьи. В настоящее время большое количество работ посвящено методу проектов, применительно к школьному образованию. На основе проведённого анализа состояния проблемы, были выявлены следующие направления включения методов проектов в образовательный процесс преподавания школьных естественнонаучных учебных предметов. А именно: исследование истории создания метода проектов в образовании (Г.В. Корнетов, [5]); использование технологии проведения традиционных уроков и проектных *scm*-уроков (М.А. Кузнецова, А.В. Алешина, А.Л. Булгаков, [7]); разработка учебного пособия и рекомендаций по организации учебного процесса в форме проектной деятельности (В.С. Лазарев, [8]); проектирование проектно-исследовательской деятельности школьников как программы развития УУД (универсальных учебных действий) (Т.В. Мжелская, В.А. Спесивцева, [11]); дидактические основы проектирования метапредметной образовательной деятельности (А.В. Хуторской, [13]); разработка методики проектной деятельности и выделение критериев оценивания действий обучающихся в соответствии с этапами выполнения проекта (Д.З. Шибкова, П.А. Байгужин [16]).

Остановимся на определении понятия «проект». Трудно согласиться с точкой зрения М.Г. Цыреновой [15, С. 66-67]. В приведённом определении автор не конкретизирует (кроме поиска информации), что же именно решает учащийся? Важно рассматривать проект интегративной самостоятельной, инициативной деятельностью школьника по решению задач. В связи с этим, полагаем, что необходимо уточнить понятие «проект» в контексте его соответствия требованиям методики обучения естественнонаучных предметов. В этом направлении работали видные методисты и педагоги: М.С. Пак, М.Н. Скаткин, А.В. Хуторской, Г.М. Чернобельская. Мы разделяем точку зрения Г.М. Чернобельской и берём её за основу в нашем исследовании. Под проектом понимается деятельность учащихся по решению творческой исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом, направленная на получение материального продукта [14, С. 97].

Авторы Д.З. Шибкова, П.А. Байгужин высказывают мнение, сходное с мнением методиста-химика Г.М. Чернобельской. Проектная научно-исследовательская работа подразумевает деятельность, связанную с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом и может являться этапом проектной деятельности. Проект как деятельность направлен на решение конкретной проблемы [16]. Необходимо, однако, иметь в виду, что в реальной действительности, творческая деятельность школьника строится каждым самостоятельно или под руководством учителя. Как мы отмечали ранее [9, 10], на подготовительном этапе работы над исследовательским проектом, на примере, дисциплины «Химия», учителю необходимо установить факт принятия учебной задачи школьником, понимание им цели эксперимента. В противном случае, возникают следующие «проектные проблемы», исходящие от ученика: копирование действий за учителем, отсутствие инициативы и самостоятельности, слабая личностная позиция, избегание диалога; использование «готового» (чужого) содержания. М.С. Пак добавляет, что химический эксперимент является источником и специфическим методом познания химических объектов, решения учебных проблем и проверки гипотез [12, С. 153].

Говоря о методе проектов, большинство авторов раскрывают этапы работы над проектами (подготовительный, основной и заключительный); типы проектов (творческие, ролевые, информационные, практико-ориентированные и научно-исследовательские); структуру и требования к их внедрению. Однако недостаточно детально представлена методика организации проектной деятельности именно для подготовительного этапа работы. Так, в работе М.А. Кузнецовой, А.Н. Алёшиной, А.Л. Булгакова, приведены требования, предъявляемые к внедрению научно-исследовательских проектов, а именно: формулировка объекта и субъектов исследования, разработка проблематики, формулирование и отбор основных методов исследования, выдвижение гипотезы [7, С. 166]. Полагаем, что при организации проектной работы следует учесть и

другие не менее важные методические требования, а именно: планирование эксперимента; проверка убедительности полученных выводов; формулирование итогов работы самим учащимся. Например, при выполнении проектов по химии, для того, чтобы учащийся смог самостоятельно решить исследовательскую задачу – познания «чувства вещества», важно создать ему условия для реального экспериментирования. Последовательность формирования экспериментальных умений зависит от целенаправленной организации взаимодействия в системе: «учитель – ученик». В.С. Лазарев добавляет, если мы хотим развивать мышление школьников, просто включить их в разработку каких-либо проектов совершенно недостаточно. Дети получают новые для себя знания, но не осваивают культурные способы исследования окружающего мира и решения практических проблем [8, С. 299-300]. Это даёт основание утверждать, что в управлении естественнонаучными проектами, особое внимание следует уделять методике организации эксперимента; использованию методических приёмов обучения постепенному овладению отдельными этапами научного познания.

В разработке дидактических основ проектирования важная роль принадлежит А.В. Хуторскому. Создаваемые детьми творческие результаты имеют не только учебную, но и культурологическую значимость, поскольку способствуют приращению культуры в целом [13, С. 10]. Ученик создаёт «свой образовательный продукт», познавая тем самым культуру как достояние человечества. Суть культурологического подхода открывает возможности для понимания сущности образовательного процесса как превращения социального опыта в опыт личный, приобщение человека к богатству человеческой культуры [6].

Далее обратимся к работе Т.В. Мжельской и В.А. Спесивцевой. Авторы отмечают, что исследовательские проекты подчинены логике исследования и имеют структуру, приближённую или полностью совпадают с научным исследованием [11, С. 49]. На подготовительном этапе выполнения проекта, учащиеся должны определить значимость выбранной темы, поставить цель и сформулировать задачи. Таким образом, они получают навыки планирования, прогнозирования своей деятельности [там же, С. 49]. Следует согласиться с предложенными требованиями по внедрению исследовательской деятельности. Между тем авторами не уделяется внимание формированию таких важнейших приёмов как: работа с информацией, тезирование, подготовка и проведение эксперимента, формулировка выводов. Поверхностно раскрыта деятельность учащегося в работе над проектом и слабо представлена специфика методической работы на подготовительном этапе. Очевидно, что проектная деятельность ученика, впервые выполняющего проект, не может иметь сразу высокий уровень сформированных исследовательских умений. Во избежание методических ошибок, необходимо опираться на выбор учеником степени самостоятельности выполнения проекта. Методическая работа должна быть осуществлена в формате помощи, особенно для начинающих исследователей. Педагогу важно уделять внимание разработке методики обучения на стадии проектного замысла, вопросам мотивирования и созданию ситуаций успеха для каждой личности, а также помощи в поиске проблемы и формулировке цели проекта. Мы убеждены, что на подготовительном этапе работы только под продуманным руководством учителя, должна осуществляться подготовка учащегося к восприятию терминологического аппарата (значимость, актуальность, новизна предмет, объект исследования, гипотеза). Таким образом, методические следует признать ценность организации каждым учителем поэтапной последовательной работы над проектом. На основании вышесказанного, нами сформулированы важнейшие методические требования к организации проектной деятельности для подготовительного этапа. А именно: систематическая поддержка инициативы и самостоятельности; учёт интересов и индивидуальных особенностей учащегося; оказание помощи в поиске проектной проблемы; проведение консультирования и разъяснительной работы по овладению учащимся терминологическим аппаратом метода проектов; оказание помощи в постановке цели; обязательное объяснение проектного задания; оказание помощи в планировании эксперимента; обучение приёмам поиска информации, тезирования и анализа материала.

В подтверждение вышесказанного рассмотрим результаты проведенного нами экспериментального исследования. С целью выявления состояния исследуемой проблемы проводилось анкетирование в общеобразовательных школах г. Симферополя. В опросе принимали участие школьники и педагоги. Так, в анкетировании принимали участие 23 педагога, преподающие естественнонаучные учебные предметы. Методически важно отметить, что подавляющее большинство опрошенных респондентов (82,65%) считает, что проектное обучение является интересной деятельностью. При этом пункты с негативной оценкой (не интересная работа – 13,54%, необходимость, вызванная требованиями стандартов – 4,35%) составляют лишь малую долю ответов. Однако, несмотря на положительные оценки пользы проектной работы, педагоги отмечают наличие у них разного рода проблем. Две трети опрошенных сталкиваются с проблемами с большей или меньшей периодичностью, тогда как только треть опрошенных, проблем с реализацией метода проектов не испытывает. При этом к числу наиболее сложных видов деятельности, в проектной работе, опрошенные отнесли: методическую (затруднения по терминологическому аппарату; сложности в организации эксперимента; затруднения с внедрением приёмов повышения мотивации учащихся к проектной работе; сложности с разработкой критериев оценивания результатов) – 43,45%; организационную (большая учебная нагрузка; недостаток времени для проектной работы; слабая ресурсная база; недостаточная система планирования) – 34,80%, психологическую (наличие барьеров в организации взаимодействия с детьми на всех этапах жизненного цикла проекта; слабое понимание роли в управлении проектами; наличие состояния эмоционального выгорания и тревоги) – 17,40%. Оставшиеся 4,35% учителей не смогли выделить какие-либо проблемы. Среди методических проблем, учителя выделили следующее: отсутствие знаний по методике организации проектного обучения для подготовительного этапа – 56,5%; сложности в подготовке эксперимента – 26,1%; отсутствие методического инструментария – 13,05%; отсутствие методической помощи наставников – 4,35%.

Выводы. Анализ результатов проведённого исследования приводит к выводу о том, что для повышения качества проектной работы целесообразно опираться на сформулированные в данном исследовании методические требования для подготовительного этапа. Возобновление интереса учителей к методике организации проектной деятельности в современной школе, позволит улучшить отношение самого учащегося к основам проектирования.

Литература:

1. Введение в педагогическую деятельность / под ред. А.С. Роботовой и др. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 208 с.
2. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики // Гуманитарные науки (Ялта). – 2016. – № 4 (36). – С. 11-16.
3. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.А. Данилова, М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 303 с.
4. Князева Е.Н. Системный подход как основа стратегического управления // Форсайт. – 2020. – Т. 14. – № 4. – С. 6-8.
5. Корнетов Г.Б. Восхождение к методу проектов Уильяма Килпатрика // Школьные технологии. – 2020. – № 5. – С. 33-44.
6. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому // Сибирский учитель. – 2011. – № 1(74). – С. 71-75.
7. Кузнецова М.А., Алешина А.В., Булгаков А.Л. Практика проектного управления на уроках в школе // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 3. – С. 164-169.

8. Лазарев В.С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. – 2015. – № 3. – С. 292-307.
9. Мелитовская И.Н. Проектная технология в обучении химии: методические проблемы и возможные направления обновления // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XVIII Международной научно-практической конференции. – Челябинск. – 2019. – С. 123-126.
10. Мелитовская И.Н. Актуальные проблемы подготовки будущих учителей химии в условиях внедрения метода проектов // Вопросы педагогики. – 2021. – № 1-2. – С. 176-181.
11. Мжельская Т.В., Спесивцева В.А. Проектно-исследовательская деятельность школьников как фактор формирования УУД // Сибирский учитель. – 2020. – № 6 (133) ноябрь – декабрь. – С. 46-53.
12. Пак М.С. Дидактика химии. – М.: Гум. изд. цент. – ВЛАДОС, 2004. – 315 с.
13. Хуторской А.В. Методика проектирования и организации метапредметной образовательной деятельности учащихся // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2014. – № 2. – С. 7-23.
14. Чернобельская Г.М. Теория и методика обучения химии. – М.: Дрофа, 2010. – 318 с.
15. Цыренова М.Г. Проектная деятельность в процессе формирования компетентностей // Педагогика. – 2012. – № 9. – С. 66-71.
16. Шибкова Д.З., Байгужин П.А. Проектная деятельность. Взгляд эксперта // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 5. – С. 210-224.

Педагогика

УДК 37.012

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Миназова Зарема Магомедовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и дошкольной дефектологии Магомедова Зухра Залимхановна

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

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Гатиева Лида Хаз-Магомедовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ СТРЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье автор раскрывает особенности внеурочной деятельности как средства профилактики стресса в начальной школе. Автор дает определение понятий стресс и внеурочная деятельность с точки зрения различных ученых. Автор отмечает роль внеурочной деятельности, которая должна быть обусловлена интересами и потребностями учащихся. Особого внимания автор видит в проблеме преодоления стрессов, возникающих в первые годы обучения школьника. Автор подытоживает, что уровень стресса можно и нужно контролировать, а особенно важно наблюдать за уровнем стресса в детском возрасте, ведь зная причины и симптомы проявления стресса у детей, можно предупредить его негативные последствия. Рассмотрены арт-методы, которые могут быть эффективны для профилактики стресса у детей. С детьми младшего школьного возраста в качестве метода профилактики стресса активно и успешно используются сказки, игры с песком, вокализация, которая предполагает воздействие на состояние через собственный голос. Перечисленные методы тесно связаны с психотерапевтической практикой, во многих случаях они имеют профилактическую, социализирующую и развивающую направленность.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, средство, профилактика, стресс, начальная школа, педагог, младший школьник.

Annotation. In the article, the author reveals the features of extracurricular activities as a means of preventing stress in primary school. The author defines the concepts of stress and extracurricular activities from the point of view of various scientists. The author notes the role of extracurricular activities, which should be determined by the interests and needs of students. The author sees special attention in the problem of overcoming the stresses that arise in the first years of a student's education. The author sums up that stress levels can and should be controlled, and it is especially important to monitor the level of stress in childhood, because knowing the causes and symptoms of stress in children, it is possible to prevent its negative consequences. Art methods that can be effective for the prevention of stress in children are considered. Fairy tales and sand games are actively and successfully used with children of primary school age as a method of stress prevention. vocalization, which involves influencing the state through one's own voice. These methods are closely related to psychotherapeutic practice, in many cases they have a preventive, socializing and developmental orientation.

Keywords: extracurricular activities, means, prevention, stress, primary school, teacher, junior student.

Введение. Внеурочная деятельности в системе начального общего образования считается нововведением в рамках реализации ФГОС НОО и является обязательным компонентом начального образования. Понятие внеурочной деятельности не является абсолютно новым в педагогической литературе. Еще В.А. Сухомлинский писал о значимости внеурочной деятельности: «Логика учебного процесса таит в себе опасность замкнутости и обособленности, потому что в школе на каждом шагу подчеркивается: достигай успеха собственными усилиями, не надейся на кого-то, и результаты умственного труда оцениваются индивидуально. Чтобы школьная жизнь была проникнута духом коллективизма, она не должна исчерпываться уроками» [4, С. 56].

В контексте современных тенденций развития педагогической теории и практики, внеурочная деятельность детей младшего школьного возраста должна быть направлена на решение широкого спектра задач: создать условия, позволяющие учащимся достичь необходимого уровня социального опыта и системы ценностей для жизни в современном обществе; обеспечить многогранное развитие и социализацию детей младшего школьного возраста; развивать здоровую и творчески-развитую личность; формировать гражданскую ответственность и правовое самосознание; формировать личность, способную приспособиваться к изменяющимся условиям [1, С. 26].

Российская педагогическая энциклопедия определяет внеурочную деятельность следующим образом: «это составная часть учебно-воспитательного процесса в школе, одна из форм организации времени учащихся» [3, С. 322].

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС второго поколения следует понимать «образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования» [5, С. 11].

Внеурочная деятельность должна быть обусловлена интересами и потребностями учащихся. В рамках внеурочной деятельности учащиеся могут и должны иметь возможность познать и преобразовать себя и окружающую действительность. Внеурочная деятельность дает возможность организовать систематическую работу, направленную на профилактику стресса, возможность разгрузить напряженность эмоционального состояния у детей.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время значительное внимание уделяется изучению причин возникновения стресса и профилактики стрессовых состояний во всех сферах общества. Если раньше стресс считался проблемой взрослых, то сейчас он становится все более распространенным среди детей, ведь стрессовые реакции все чаще становятся негативными спутниками образовательного процесса. В современной психологии появился термин «школьный стресс», таким образом, для освоения учебной программы в соответствии с требованиями ФГОС становится важным применение антистрессовых технологий в сфере образования. Особого внимания требует проблема преодоления стрессов, возникающих в первые годы обучения школьника, иными словами в период адаптации, поскольку на детей этого возраста влияет серьезное количество стрессовых факторов – резкая перемена привычного распорядка дня, смена обстановки, появление новых обязанностей и т.д., что приводит к возникновению у ребенка соответствующих переживаний. По этой причине перед современной образовательной системой стоит такая серьезная задача, как совершенствование учебно-воспитательного процесса за счет использования новых антистрессовых методов обучения и продуктивных методик снижения детской тревожности, что послужит благоприятному формированию личности ребенка, а также сохранению его психического и физического здоровья.

Стресс, как кажется на первый взгляд, одна из самых исследованных тем в психологии. На сегодняшний день этой области посвящено большое количество трудов знаменитых ученых всего мира. Трудность и разнообразие толкования понятия «стресс» указывает на многообразие подходов к изучению этого феномена. Чтобы лучше разобраться в данной теме, стоит обратиться к классической концепции проявления стресса, разработанной Г. Селье.

Впервые теорию стресса Г. Селье предложил в 1936 году. На тот момент его идеи и разработки были революционными и новаторскими для мировой науки. Среди ученых того времени преобладало мнение, что ответная реакция живого организма на факторы окружающей среды имеет чисто специфический характер, то есть каждый агент, действующий на организм, вызывает особую, свойственную только для этого механизма, реакцию.

Г. Селье же выбрал кардинально другой путь и начал поиск общих закономерностей в биологических изменениях при воздействии среды (неважно положительной или отрицательной), вследствие чего обнаружил общий неспецифический компонент биохимических перестроек у людей и животных в ответ на различные воздействия.

Опираясь на проделанный анализ подходов к изучению стресса можно сделать вывод, что вектор исследований проблемы стресса все больше перемещался с биохимических связей на психическую сферу, центральное место в которой непосредственно занимают эмоциональные переживания человека. Стресс может повлиять на все аспекты жизни человека, включая эмоции, поведение, мыслительные способности и физическое здоровье. Но для разных людей стресс означает разные вещи: то, что вызывает стресс у одного человека, может мало волновать другого. Первый шаг к контролю над стрессом – это знать симптомы стресса. На деле же распознать симптомы стресса труднее, чем кажется. Большинство из людей настолько привыкли к состоянию стресса, что часто не осознают, что испытывают стресс, пока не достигают предела. Особенно актуальна эта проблема в детском возрасте, так как дети не всегда распознают признаки стресса – эта задача часто не по силам и взрослым. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что уровень стресса можно и нужно контролировать, а особенно важно наблюдать за уровнем стресса в детском возрасте, ведь зная причины и симптомы проявления стресса у детей, можно предупредить его негативные последствия.

Феномен стресса по сей день остается актуальным вопросом для решения задач учебно-воспитательного процесса. К сожалению, в школе у ребенка нет возможности застраховаться от переживания стрессовых ситуаций. Рано или поздно на своем жизненном пути обучающиеся всех возрастов встречаются с непростыми для себя ситуациями. Особенно сложным этапом для ребенка можно назвать начало школьного пути.

Действие стресса на личность ребенка зачастую довольно разнообразно. Оно выражается в зависимости от личных особенностей, силы стрессора и от того, насколько гармонично выстроен учебный процесс. Все эти факторы осложняют возможность прогнозирования всех особенностей проявления стресса в настоящем и будущем ребенка. Для младших школьников свободное время после уроков – это мир, в котором можно проявить свои творческие способности, раскрыть свои интересы, желания, потребности и формировать образ «Я». Здесь важно предоставить детям возможность сделать выбор, проявить свою волю и помнить, что внеурочная деятельность – это вовсе не «надбавка» к основной учебной деятельности, позволяющая компенсировать проблемы в знаниях.

Таким образом, одной из современных и актуальных задач внеурочной деятельности является развитие здоровой личности, в частности, следует здесь особо отметить психологическое здоровье детей младшего школьного возраста. Зачастую в урочной деятельности дети сталкиваются с множеством стрессоров, которые отрицательно сказываются на их настроении, эмоциональном состоянии и работоспособности. Внеурочная деятельность – это способ разгрузить учащихся, помочь им преодолеть различные страхи и обеспечить эмоциональное благополучие.

Внеурочная деятельность включает в себя все виды деятельности школьников (за исключением учебной деятельности и деятельности на уроках), в которых имеется возможность решать задачи по обеспечению благоприятного эмоционального фона образовательного процесса, адаптации и социализации учащихся. Формы внеурочной деятельности обязательно должны отличаться от форм урочной деятельности: игры, встречи, экскурсии, культурные и туристические походы, различные тренинги и т.д. Все эти виды внеурочной деятельности помогут детям «разбавить» их школьные будни. Количество времени, отводимое на внеурочную деятельность, не регламентируется нормативными документами. Время, отводимое на участие во внеурочной деятельности, определяется по желанию учащихся и их родителей.

Внеурочная деятельность должна организовываться с учетом следующих принципов: целенаправленность; последовательность; включение детей в активную деятельность; доступность и наглядность; учет возрастных и психологических особенностей детей; обеспечение связи теории с практикой; сочетание индивидуальных и коллективных форм работы [4, С. 27].

Перечисленные особенности делают внеурочную деятельность гораздо менее стрессогенной, чем урочная. А значит, она действительно имеет возможности для профилактики и даже снижения уровня стресса у детей. То есть правильно организованная внеурочная деятельность, помимо познавательной функции может выполнять и функцию средства профилактики стресса у детей.

Во ФГОС НОО обозначены основные направления внеурочной деятельности младших школьников: спортивно-оздоровительное, духовно- нравственное, социальное, обще интеллектуальное, общекультурное [5, С. 17].

При построении программы внеурочной деятельности необходимо ориентироваться на указанные разнообразные направления и виды внеурочной деятельности. Разработка конкретных форм работы должна быть основана на понимании особенностей каждого из видов внеурочной деятельности. Формы внеурочной деятельности также могут быть разнообразны: кружки, студии, секции, школьные сообщества, экскурсии и др.

В начальной школе создается фундамент для последующего обучения. Решение задач по профилактике стресса позволяет не только работать над достижением и поддержанием эмоционального благополучия ребенка, но и сформировать мотивацию на дальнейшее обучение.

Американский психолог Кэррол Изард установил, что любые аспекты эмоционального состояния можно изменять при формировании опыта. Подобный опыт ребенок младшего школьного возраста может приобретать, посещая занятия, организованные в рамках внеурочной деятельности [2, С. 342]. Во внеурочной деятельности, на занятиях и мероприятиях педагог совместно с учащимися может размышлять о насущных проблемах, с которыми они сталкиваются, и искать способы их решения. Для этого педагог должен составить программу, отобрав и скомпоновав для нее эффективные формы, методы и приемы работы с детьми младшего школьного возраста. Положительную роль может сыграть применение педагогом здоровьесберегающих технологий: как известно, их использование благотворно сказывается не только на физическом здоровье детей, но и на ментальном. Также в программе профилактики стресса уместны будут творческие занятия: творчество помогает раскрыть потенциал ребенка, а также оно создает благоприятный эмоциональный климат в образовательном процессе.

Рассмотрим некоторые арт-методы, которые могут быть эффективны для профилактики стресса у детей.

С детьми младшего школьного возраста в качестве метода профилактики стресса активно и успешно используются сказки. Сказки позволяют мягко и ненавязчиво воздействовать на сознание ребенка, на формирование определенных моделей поведения и реагирования на ситуации. Сюжет сказки позволяет познакомить ребенка с тем жизненным опытом, которого ему пока еще очень не хватает. Опыт, который дети перенимают у сказочных героев, позволяет им в последующем эффективно справляться с различными реальными ситуациями в жизни. Для того, чтобы расслабить ребенка, снять напряжение и чувство тревожности, целесообразно использовать медиативные сказки (Медитативные сказки – это повествования описательного характера без сюжета, без конфликтных ситуаций и, следовательно, без какой-либо развязки, тем самым исключается стрессовый компонент). Они успокаивают ребенка, «заряжают» положительными эмоциями, настраивают на гармонию с собой и с окружающими, повысят степень уверенности. К медиативным сказкам относятся сказки-путешествия, сказки-описания. Также для этих целей могут быть использованы вымышленные истории.

Особую ценность имеет процесс художественного творчества. Поэтому элементы изобразительного искусства могут быть использованы при работе с детьми, которые имеют определенные затруднения в вербализации своих эмоциональных состояний и переживаний. Рисование как метод профилактики стресса рассматривается как альтернативный и более выразительный, чем слова (если рассматривать словесное описание как способ фиксации стрессоров). Очень часто дети испытывают трудности в вербализации собственных эмоциональных переживаний. Невербальная экспрессия для них – более простой и естественный способ отражения окружающего мира. Изо-творчество особенно актуально при работе с детьми, имеющими речевые нарушения, так как они менее способны к рефлексии собственного поведения с помощью речи, слов [6, С. 33].

Еще одним признанным методом предупреждения стресса является игра, имеющая огромное влияние на личностное развитие человека. Цель игры заключается не в том, чтобы изменить ребенка или научить его чему-либо, а в том, чтобы позволить ему «жить», раскрыться в игре. Для работы с эмоциональным состоянием могут быть использованы такие игры, как «Чехарда», «Прогулка вслепую», различные релаксирующие игры и т.д. Для профилактики стресса также могут с успехом использоваться игры с песком. Они имеют релаксирующее воздействие, снимают двигательные стереотипы и излишнюю активность. Также они стабилизируют эмоциональное состояние, формируют умение прислушиваться к себе, вербализовать свои ощущения. Песочная терапия позволяет ребенку общаться с миром и с самим собой. Достаточно часто с целью профилактики и коррекции стрессовых состояний детей используют вокализацию, которая предполагает воздействие на состояние через собственный голос. Для того, чтобы участвовать в вокализации, важно освоить технику правильного дыхания. Вокализация поможет не только улучшить настроение, но и перебороть различные психические расстройства (нервное состояние, депрессии, страхи и т.д.). Техника изготовления кукол предполагает помощь через игру с куклой, а также их создание. Ребенок может даже принести с собой свою куклу или мягкую игрушку. Роль куклы заключается в построении диалога, который позволяет заменить реальный контакт. При таком контакте ребенок быстрее и легче сумеет овладеть навыками взаимодействия. В настоящее время с помощью кукол даже лечат страхи, заикания, достигают эмоциональной устойчивости, формируют саморегуляцию, развивают моторику рук.

Выводы. Таким образом, отметим, что под внеурочной деятельностью понимается деятельность учащихся в свободное от учебы время, организуемая в формах, отличных от классно-урочных. Основными особенностями внеурочной деятельности являются: учет интересов и потребностей учащихся, организация комфортного пространства, создание равноправных отношений, повышенный уровень коммуникации. Внеурочная деятельность играет важную роль в образовательном процессе, поскольку свойственная ей благоприятная дружеская атмосфера способствует развитию здоровой личности. Отдельно стоит отметить ее положительное влияние на психологическое здоровье. Одними из действенных средств внеурочной деятельности являются методы работы, основанные на творческом самовыражении, поскольку здоровьесберегающие и развивающие возможности заложены в самой природе творчества. Особое место в ряду таких методов занимает арт-методы. Невзирая на то, что они тесно связаны с психотерапевтической практикой, во многих случаях они имеют профилактическую, социализирующую и развивающую направленность, в связи, с чем можно сделать вывод, что они могут с успехом использоваться в работе учителя с целью профилактики стресса у младших школьников.

Литература:

1. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2014. – 48 с.
2. Немов, Р.С. Общие основы психологии. 4-е изд. / Р.С. Немов. – М.: Эксмо, 2003. – 688 с.
3. Российская педагогическая энциклопедия / [В.В. Давыдов]; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Гардарики, 1993-1999.
4. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения Т.1 / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2019. – 53 с.
6. Хакунова, Ф.П. Использование методов арт-терапии в практике современного образования с детьми младшего школьного возраста / Ф.П. Хакунова, А.К. Берсирова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2019. – № 46. – С. 32-34.

УДК 37.012

кандидат педагогических наук, доцент кафедры**педагогика и психологии Миназова Зарема Магомедовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

старший преподаватель кафедры педагогика и методики**начального образования Батырова Айна Магомедовна**

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

аспирант кафедры общей и социальной педагогики социального**факультета Газимагомедов Гаджисаид Газимагомедович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дагестанский государственный университет» (г. Махачкала)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА

Аннотация. В статье автор раскрывает особенности использования дидактических игр в образовательном процессе с целью развития у младших школьников познавательного интереса. Использование различных дидактических игр помогают формировать у школьников представления об окружающем мире, о материальных и духовных ценностях, помогают развивать личность ребенка с учетом индивидуальных способностей, возможностей и интересов. Дидактическая игра также способствует развитию познавательного интереса школьников. Дидактическая игра способствует умственному развитию личности, активизирует психические процессы, вызывая тем самым интерес к процессу усвоения новых знаний, получения новой информации, формирование в целом познавательного интереса. Представлены виды дидактических игр: настольно-печатные, предметные, словесные, использование которых позволяет системно работать над формированием познавательного интереса, при этом используя игру – как форму работы приятную и понятную для детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: использование, дидактические игры, образовательный процесс, развитие, младшие школьники, познавательный интерес.

Annotation. In the article, the author reveals the features of the use of didactic games in the educational process in order to develop cognitive interest in younger schoolchildren. The use of various didactic games helps to form students' ideas about the world around them, about material and spiritual values, helps to develop a child's personality taking into account individual abilities, capabilities and interests. The didactic game also contributes to the development of the cognitive interest of schoolchildren. The didactic game promotes the mental development of the individual, activates mental processes, thereby arousing interest in the process of assimilation of new knowledge, obtaining new information, the formation of cognitive interest in general. The types of didactic games are presented: desktop-printed, subject-based, verbal, the use of which allows you to work systematically on the formation of cognitive interest, while using the game as a form of work that is pleasant and understandable for primary school children.

Keywords: usage, didactic games, educational process, development, junior schoolchildren, cognitive interest.

Введение. Познавательный интерес как педагогическая категория рассматривается с позиции активизации деятельности и познавательной деятельности ученика.

Познавательная деятельность способствует повышению эффективности образовательного процесса, выделяя те аспекты, которые могут быть привлекательны и интересны, вовлекая учащихся в учебную деятельность, заставляя думать, анализировать и стремиться к чему-то новому и неизвестному.

Современная позиция образования говорит о том, что обучение будет эффективным, когда сам процесс будет не скучным.

Одной из предпосылок развития активной познавательной деятельности является проявление интереса, который позволяет получать новые знания, умения и формировать навыки. С этой целью целесообразно использовать активные методы обучения на разных этапах урока, различных предметах и этапах изучения материала.

При формировании познавательного интереса учащихся важно качественно организовать деятельность учащихся (как индивидуальную, так и групповую). При этом выделяя различные средства и технологии, помогающие активизировать деятельность учеников и повысить активность на уроке.

При всем многообразии, игра занимает одно из ведущих мест в образовательном процессе (особенно младших школьников). В отличие от различных игр – дидактическая игра имеет определенные образовательные цели и направлена на определенные педагогические результаты.

Дидактические игры имеют выраженную педагогическую познавательную направленность.

Использование различных дидактических игр помогают формировать у школьников представления об окружающем мире, о материальных и духовных ценностях, помогают развивать личность ребенка с учетом индивидуальных способностей, возможностей и интересов. Дидактическая игра также способствует развитию познавательного интереса школьников.

Изложение основного материала статьи. Изучением вопросов развития познавательного интереса учащихся занимались многие ученые, среди которых Гарифулина И.В., Рубинштейн С.А., Сапронов И.А., Хухлаева О.В. и др. Вопросами использования дидактических игр в образовательном процессе и, в частности для развития познавательного интереса учащихся, занимались Балясникова Ю.И., Быков С.А., Степанова О.А., Харькова Н.Н. и др. исследователи.

В условиях современной школы познавательный интерес учащихся является определяющим во многом фактором успешности образовательного процесса. Решение задач повышения познавательного интереса будет способствовать в целом повышению качества образования. Одним из наиболее эффективных методов решения проблемы является использование дидактических игр в процессе обучения.

Деятельность учащихся начальной школы характеризуется вовлеченностью в новую для ребенка социальную среду. Ребенок познает новую учебную деятельность, при этом постоянно получает оценку своей деятельности. Оценка ребенка как ученика, во многом зависит в этот период от успешности процесса обучения и получения положительных оценок от взрослых.

Младшие школьники могут очень сильно отличаться друг от друга своими познавательными интересами и познавательной активностью. Младшие школьники также могут отличаться различным уровнем развития специальных

навыков, которые способствуют успешности образовательного процесса. Б.И. Додонов отмечал, что интерес представляет собой мимолетное состояние, способное перерасти в качество личности характеризующееся системностью проявления [13, С. 22]. Он отмечал, что интерес и мотивация обучения достаточно малоизученное направление, которое имеет некоторые характеристики как психического явления, но при этом является педагогической характеристикой. Интересы являются неким двигателем, для получения новых знаний.

Формирование познавательного интереса младших школьников изначально представлено в форме любопытства, когда задействуются механизмы внимания. При этом внимание является лишь механизмом посредством которого и проявляется любопытство, а позже и познавательный интерес. При этом отмечается, что переход одной фазы интереса к другой, не значит исчезновение предыдущей фазы интереса.

Развитие познавательного интереса также может быть последовательно представлена в форме перехода от формы познавательного интереса в образовательный.

Формирование познавательного интереса начинается с первых дней обучения в школе. Школьники начинают сначала интересоваться своими достижениями в воспитательной деятельности, а после это переходит на учебную деятельность с пониманием причин и необходимости получения новых знаний.

Именно на этой основе у младших школьников могут формироваться мотивы приобщения к общественным нормам, которые в их случае проявляются в мотивации обучения, подготовки и работе на уроках. Педагогам важно формирования учебные мотивы, формируя у детей представления о важности и необходимости обучения и воспитания. При этом необходимость ускорять или искусственно продвигать этот процесс не актуальна, так как нужны естественные соответствующие условия.

Развитие познавательного интереса учащихся при получении новых знаний во многом зависит от ощущения детьми удовлетворения своей деятельностью. В первые годы обучения ярко проявляются любопытство и стремление узнать что-то новое.

Познавательный интерес и познавательная активность – это достаточно сложные явления, которые можно рассматривать с разных сторон.

Познавательный интерес может служить стимулом обучения, который представляется в форме развлечения и получения новых знаний.

Познавательная активность является основным показателем успешности учебной деятельности ученика. Следовательно, можно говорить о внутренних и внешних проявлениях познавательного интереса.

В процессе формирования познавательного интереса младших школьников целесообразно учитывать внешние и внутренние стороны. Но при этом стоит, конечно, помнить, что педагог не может учитывать все внутренние мотивы каждого ребенка, поэтому целесообразно учитывать внешние мотивы установленные социумом.

Первые попытки анализа проблем обучения были предприняты еще Аристотелем, Пифагором, Сократом. Позже во времена средневековья проблема развития познавательного интереса к обучению вообще не рассматривалась, а сам процесс учебы сводился к зубрежке и наказаниям в случае плохой успеваемости. О мотивации и проявлении интереса в тот период никто и не задумывался, но вопросы обучения рассматривались в трудах М. Монтель, Т. Кампанелла, Ф. Рабле и др.

История Нового времени позволила говорить о появлении интереса к вопросу обучения с позиции мотивации и побуждении получения знаний.

Я.А. Коменский отмечал в своих трудах способы активизации школьников. В труде «Великая дидактика» он писал «Если содержание и методы обучения будут отвечать возможностям детей, другими словами, будут им доступны, то и весь учебный труд будет восприниматься школьниками радостно, с искренним удовольствием» [5, С. 191].

Необходимость развития познавательного интереса учащихся отмечал Ж.Ж. Руссо. В своей работе «Эмиль, или о воспитании» он отмечал интерес детей – важным и главным мотивом процесса обучения. По мнению Руссо, любопытство это врожденное качество человека, которое помогает успешно воспринимать информацию (в том числе и в процессе обучения) без особого принуждения [6, С. 154].

В России проблема проявления интереса к обучению, стала рассматриваться лишь во второй половине XVIII века. До этого времени вопрос о познавательном интересе вообще не рассматривался в отечественной педагогике, так как в своем большинстве образование мало было кому доступно. Обучение в этот период сводилось к банальному заучиванию и воспроизведению текстов. Необходимость и востребованность на государственном уровне в развитии образования привело к привлечению великих педагогов того времени: И.И. Бецкого и Ф.И. Янковича.

И.И. Бецкой пропагандировал создание новых учебных заведений, с учетом сословий, где будут обучать «новую породу людей». При этом именно И.И. Бецкой настаивал на запрете в школах телесных наказаний и введении индивидуального подхода для каждого школьника с учетом способностей и возможностей ребенка [2, С. 44].

Вторая половина XIX века была связана с большими изменениями в обществе, реформы проводились и в системе образования. При этом существовали разные подходы. В одном случае учеба сводилась к некоей забавной игре, что, конечно же, не способствовало получению знаний. Другие педагоги считали, что необходимо четко вкладывать знания не обращая внимания на интерес учеников.

Более полно и подробно вопрос об интересе к процессу обучения рассматривал К.Д. Ушинский. Он отмечал важность интересного обучения, но при этом невозможности и нецелесообразности перехода на шутовское обучение, так как оно не способствует формированию личности и развитию ума. Именно К.Д. Ушинский говорил «Учение есть труд, который должен оставаться трудом, полным мысли» [8, С. 215].

Новый интерес к процессу обучения был связан с обращением внимания к внутреннему миру школьника. Л.Н. Толстой рассматривал своих трудах индивидуальные особенности и возможности школьника и связывал процесс обучения с внутренним миром обучающегося. Он отмечал, что интерес к учебе может быть только тогда, когда школьника не связывают никакие условности и ограничения. Только в этом случае могут успешно развиваться способности и склонности [7, С. 72].

Вопросы развития познавательного интереса школьников также рассматривались Ю.К. Бабанским, М.А. Даниловым, А.И. Кочетовым и др. педагогами – новаторами и исследователями. В основе успешности образовательного процесса они видели познавательный интерес, которые, в конечном счете, являлся средством развития познавательной деятельности.

Познавательную деятельность они рассматривали как личностное отношение к знаниям, к их изучению, взаимодействию в процессе получения новых знаний.

Ш.А. Амонашвили рассматривал проблему развития интереса к обучению у младших школьников. При этом им был организован эксперимент, в ходе которого он предлагал использовать на уроках различный занимательный материал, преднамеренные ошибки, задачи на логику и пр. Результаты проведенного исследования позволили говорить об успешности образовательного процесса и развитии познавательного интереса школьников [1, С. 51].

Таким образом, подводя итог сказанному выше можно отметить, что познавательный интерес способен активизировать психические процессы, побуждая обучающегося к новым действиям, которые в свою очередь позволяют получать новые знания и опыт.

В настоящее время проблема развития и формирования познавательного интереса школьников – достаточно актуальна и востребована в разных отраслях педагогики. Познавательный интерес – это обусловленная причина различных учебных действий, один из самых эффективных мотивов деятельности. Для формирования познавательного интереса могут быть использованы в образовательном процессе различные формы и приемы работы.

Дидактическая игра является одной из форм обучения, в процессе которого происходит воздействия на ребенка педагогом. Игра может реализовывать одновременно две цели: обучающую и игровую.

Обучающую цель преследуют, как правило, педагог, которые решает посредством игры образовательные задачи. Игровую цель – преследует ребенок, действия, которые объясняются интересом и занимательностью происходящего. Важно чтобы обе цели дополняли друг друга и решали поставленные учебные задачи, направленные на усвоение материала.

Дидактическая игра способствует умственному развитию личности, активизирует психические процессы, вызывая тем самым интерес к процессу усвоения новых знаний, получения новой информации, формирование в целом познавательного интереса. Игра может способствовать усвоению любого, даже самого сложного материала. Она вызывает у школьника чувство удовлетворения от самого процесса игры и от полученных результатов, стимулирует работоспособность и активность школьника.

Игры-путешествия помогают повысить интерес к окружающей действительности, обратить на что-то внимание, что в обыденной жизни мы не замечаем. Эти игры помогают развивать наблюдательность и способствуют приобретению навыка в преодолении трудностей при решении поставленных задач. В этих играх используются разные приемы:

- постановка задач, которые необходимо решить;
- определение способ решения задач, стратегию их решения и последовательность;
- поэтапность решения задачи;
- формулирование выводов о возможности, успешности решения задачи.

Разгадывания различного рода загадок позволяет формировать навыки анализа обобщения, способствует развитию способности к рассуждению и формулированию выводов.

Игры-беседы основаны на базе общения и проведения бесед на разные темы. Основными моментами в данной игре являются доброжелательность, заинтересованность, непосредственность самого процесса общения. Такая игра воспитывает у детей умение слушать, эмоционально переживать происходящему, умение анализировать и высказывать собственное мнение на основе услышанного. Проведение игр данного вида предъявляет определенные требования: материал должен быть тщательно подобран; должен быть понятен и доступен конкретному возрасту; должен быть интересен детям.

Познавательный материал игры-беседы должен определяться содержанием игры, а игра должна соответствовать возможностям детей, их возрасту.

Игры-поручения – более короткая форма игр. Эти игры направлены на выполнение каких-либо поручений, действий, манипуляций. Не смотря на их простоту – они способны формировать у младшего школьника правильное представление об изучаемом предмете, явление и вызывать интерес к дальнейшей деятельности в данном направлении.

Игры-предположения формулируются с помощью речевого оборота «что если бы» или «что было бы, если...». Детям предлагается ситуация, которую необходимо оценить и предложить ее решения.

Еще одна классификация дидактических игр может быть представлена с указанием способа игровой деятельности. Исходя из этого, дидактические игры могут быть следующих видов: настольно-печатные, предметные, словесные:

- настольно-печатные игры могут быть в форме лото, парных картинок, направленных на развитие речи, логики, внимания, памяти, коммуникативных навыков и эмоциональной устойчивости;
- предметные игры направлены на знакомство детей с предметами, объектами природы и получения навыка действовать с ними;
- словесные игры построены с использованием слов и направлены на приобретения навыка выполнения различных мыслительных задач. Дети учатся в ходе игры описывать предметы выделять характеристики сравнивать описания и т.д.

Использование этих игр позволяет системно работать над формированием познавательного интереса, при этом используя игру – как форму работы приятную и понятную для детей младшего школьного возраста.

В первые годы обучения сложными к обучению могут стать любые предметы.

Математика, русский язык, окружающий мир, может стать сложным предметом или даже нелюбимым. Многие предметы требуют от ребенка концентрации, внимания, чего сложно добиться иногда в младшем школьном возрасте. Развитие мыслительной деятельности также находится на недостаточном уровне. На данном этапе учителю важно сформировать у ребенка потребность изучения школьного материала. Для этого важно, как и в какой форме подается учебный материал. В данном случае использовании дидактических игр позволяет активизировать детей на уроке при изучении различных предметов и тем.

Использование дидактических игр на уроке позволяют вызывать неподдельный интерес к новому материалу и процессу познания. Следствием использования дидактических игр может стать повышение успеваемости по предмету, так как материал становится интересным и понятным для ребенка.

Игра позволяет ребенку наблюдать, сравнивать и сопоставлять материал, делать выводы и обобщать что-то новое. Дидактические игры направлены на решение учебных задач, которые определяются программой и задачами конкретного предмета.

Выводы. Таким образом, дидактические игры имеют свои особенности, в связи с чем их организация и реализация зависит от задач стоящими перед ними.

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 36-41.
2. Бецкой И.И. Генерального плана Императорского воспитательного дома исполнительное учреждение вдовьей, ссудной и сохранный казны, в пользу всего общества. – СПб., 1772.
3. Джурицкий А.Н. История педагогики: учеб. пособие для студ. Педвузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 218 с.
4. Додонов Б.И. О системе «личность» / Додонов Б.И. – Психология личности в трудах отечественных психологов: СПб, «Питер», 2000
5. Коменский Я.А. Великая дидактика / Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Педагогика, 1981. – С. 123.

6. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. Г.Н. Джибладзе; сост. А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1981. – 656 с.
7. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Сост. Вейкшан. – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
8. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 2. – М.: Изд-во УРАО, 2002.

Педагогика

УДК 37.035

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Миназова Венера Магомедовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и дошкольной дефектологии Магомедова Зухра Залимхановна

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

старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования Аушева Маддан Бисултановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье поднимается актуальная проблема гражданского образования, в частности, проблема формирования гражданской идентичности. Данная проблема рассматривается относительно подросткового возраста. Исследование имеет цель – проанализировать накопленный в психолого-педагогической науке и практической деятельности опыт применения эффективных технологий гражданского самоопределения подрастающего поколения. В ходе теоретического анализа литературы по поставленной проблеме и изучения практического опыта педагогов и педагогов-психологов школы авторы определили наиболее универсальные и часто используемые технологии формирования гражданской идентичности подростков. В статье раскрыты возможности технологий, основанных на коммуникативном процессе (воспитательная беседа, диспут и дебаты), игровых технологий и социально-деятельностных технологий (технология социальной пробы, технология коллективно-творческих дел, социальный проект). В результате проведенного исследования получена практически значимая информация, которая может быть использована в процессе формирования гражданской идентичности подростков.

Ключевые слова: технология, подросток, гражданская идентичность, воспитательная беседа, диспут, дебаты, игровые технологии, социально-деятельностные технологии.

Annotation. The article raises the actual problem of civic education, in particular the problem of the formation of civic identity. This problem is considered relative to adolescence. The purpose of the study is to analyze the experience accumulated in psychological and pedagogical science and practical activity of the use of effective technologies of civil self-determination of the younger generation. During the theoretical analysis of the literature on the problem and the study of the practical experience of teachers and teachers-psychologists of the school, the authors identified the most common technologies for the formation of civil identity of adolescents. The article reveals the possibilities of technologies based on the communicative process (educational conversation, debate and debate), game technologies and social activity technologies (technology of social testing, technology of collective creative affairs, social project). As a result of the conducted research, practically significant information was obtained that can be used in the process of forming the civic identity of adolescents.

Keywords: technology, teenager, civic identity, educational conversation, debate, game technologies, social and activity technologies.

Введение. Социокультурное разнообразие российского общества обуславливает актуальность проблемы социальной идентичности личности – ощущения и самоопределения человеком себя как представителя определенных социальных групп. С первых шагов социализации ребенок знакомится с окружающим миром, выделяя категории людей по разным признакам. Постепенное отождествление себя с социумом приводит к осознанию ребенком своей принадлежности к тем или иным социальным группам. Первые идентификации обнаруживаются в отождествлении, уподоблении с полом – «я – девочка», «я – мальчик» [2]. В дальнейшем появляется ощущение тождественности с другими значимыми социальными группами по возрастному, этническому, религиозному, профессиональному признаку. Важным компонентом социальной идентичности является гражданская идентичность как результат осознания принадлежности к обществу, государству, стране.

Позитивная гражданская идентичность подрастающего поколения является важным условием стабильности государства. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы воспитания гражданина.

Вопросы обучения и воспитания подрастающего поколения решаются в рамках общего образования в школе. Именно здесь сосредоточены все стороны жизни детей – интеллектуальной, гражданской, социально-культурной, духовной. Во все времена в структуре воспитания в качестве приоритетных выдвигались идеи патриотического воспитания. Любовь к Родине, отчизне, родному краю прививались детям с самых малых лет. Патриотические чувства и осознание своих гражданских прав и обязанностей, гражданского долга характеризовали гражданскую зрелость личности.

Изложение основного материала статьи. В ФГОС общего образования нового поколения заложена важная идея формирования российской (гражданской) идентичности. Из уст критиков можно услышать нелестные отзывы о том, что под этими формальными лозунгами российская элита реализует желание навязать свою версию новой России. И как бы не расценивалась такая постановка вопроса, отказ от идеи патриотического воспитания равносильно отказу от Родины и потере чувства причастности к значимой для человека целостной группе – соотечественники, земляки. По мнению Д.М. Григорьева, «наличие российской идентичности у человека предполагает, что для него не существует «этой страны», «этого народа», «этого города», но есть «моя (наша) страна», «мой (наш) народ», «мой (наш) город» [3].

Все вышесказанное обосновывает актуальность проблемы гражданского образования, в частности, проблемы формирования гражданской идентичности.

Проблему формирования гражданской идентичности мы рассматриваем относительно подросткового возраста. Известно, что подростковый возраст выделен как один из основных этапов формирования личности. Важный критерий личностного развития – самосознание – оформляется в этом возрасте на серьезном уровне. Подросток стремится к утверждению своего Я, поиску места в системе общественных отношений, приобретению своего социального статуса. В ответах на вопрос «Кто Я?» молодой человек отражает не только осознание и оценку своих личностных качеств, но и фиксирует свою принадлежность к различным социальным образованиям (я – ученик, я – чеченец, я – мусульманин, я – спортсмен и т.д.).

Нас интересует проблема технологий формирования гражданской идентичности детей подросткового возраста. Проведенное исследование имеет цель – проанализировать накопленный в психолого-педагогической науке и практической деятельности опыт применения эффективных технологий гражданского самоопределения подрастающего поколения.

Теоретический анализ литературы по поставленной проблеме и изучение практического опыта педагогов и педагогов-психологов школы позволили определить наиболее универсальные и часто используемые технологии формирования гражданской идентичности подростков:

1. Технологии, основанные на коммуникативном процессе – обмене информации на темы гражданского образования.

В рамках данных технологий проводятся беседы воспитательного характера, тематические диспуты и дебаты.

Воспитательная беседа представлена в виде диалога педагога и психолога с детьми, построенного на специально подготовленных вопросах. Необходимо подчеркнуть, что беседа, в отличие от других вопросно-ответных форм взаимодействия (анкетирования, опроса, интервьюирования), предполагает более неформальную обстановку, доверительные отношения, особый эмоциональный настрой и глубокие переживания собеседников.

Тематические беседы в рамках формирования компонентов гражданской идентичности стимулируют обучающихся к анализу и оценке моделей поведения людей относительно государства, происходящих в обществе событий, складывающихся типичных социальных ситуаций. В тематике бесед важно отразить наиболее актуальные аспекты общественной жизни. На основе полученного в беседах опыта у детей и подростков вырабатывается не только соответствующее отношение к социальной действительности, но и складывается система суждений, эмоций и чувств, критерии оценки своего собственного поведения в реализации поступков нравственной направленности, исполнения гражданского и политического долга. С целью обсуждения морально-нравственных и гражданско-политических сторон поведения человека педагог предлагает представленные в известных художественных произведениях, публицистике или в средствах массовой информации жизненные ситуации. В некоторых случаях обсуждается личный опыт воспитанника, что возможно при соблюдении принципов психолого-педагогической этики. Убеждающий воспитательный эффект обсуждаемых в беседе вопросов зависит от их представленности в личной жизни воспитанника [1].

Наряду с воспитательной беседой широко используется технология диспута. Диспут является интересным, но достаточно сложным методом воспитания личностных качеств. В отличие от беседы, ход которой определяется ведущим с помощью компетентных вопросов, приводящих к осознанию и усвоению знаний, правил, ценностей, норм, диспут построен на принципе дискуссионности. Диспут предъявляет к участникам важное требование – способность отстаивать свою точку зрения по поводу обсуждаемой проблемы, аргументировать и обосновывать собственную позицию, подвергать здоровой критике противоположное мнение. В ходе диспута недостаточно следовать рассуждениям ведущего (педагога, психолога), как это происходит в беседе. Участники дискуссии должны быть направлены на самостоятельный поиск ответов на обсуждаемые вопросы посредством сопоставления различных позиций и точек зрения.

Технология диспута может быть использована в воспитательной работе с обучающимися среднего и старшего звена, так как дискуссия предполагает наличие определенного уровня интеллектуального развития и коммуникативных способностей дискутирующих.

Диспут, как технология формирования гражданской идентичности, построен на столкновении мнений по вопросам гражданского выбора и самоопределения. Практика показывает, что эффективность диспута во многом зависит от умения ведущего «запустить» тему и активизировать участников дискуссии. В начале диспута на гражданско-патриотическую тему рекомендуется продемонстрировать фрагмент из художественного или документального фильма, видеоролик из социальных сетей, в которых отражена проблема диспута. Педагог и психолог в ходе диспута используют наводящие вопросы, побуждающие реплики, крылатые выражения, пословицы и поговорки, отрывки из известных художественных произведений, популярные песни и другие приемы патриотического характера.

Закономерно, что знания и убеждения, основанные на самостоятельном поиске решения и собственном выборе, для становящейся личности подростка имеют большую ценность и являются более стойкими и гибкими, чем транслируемые взрослыми «готовые истины». Именно в этом заключается значимость диспута как технологии формирования гражданской идентичности подростков.

На сегодняшний день особой популярностью в психолого-педагогической практике пользуется технология «Дебаты». Сущность дебатов состоит в целенаправленном, упорядоченном и структурированном обмене идеями, суждениями, мнениями между двумя сторонами. Дебаты предполагают противоположные позиции двух команд, одна из которых защищает тему обсуждения, а другая – приводит опровергающие ее аргументы. Обе команды пытаются убедить судей в истинности и состоятельности своих аргументов. В свою очередь, судьи оценивают потенциал команд, выделяя их сильные и слабые стороны, и принимают решение по поводу исхода обсуждения. Роль педагога или психолога сводится к контролю соблюдения участниками регламента и правил игры. Практика показывает, что дебаты должны проводиться с учетом следующих принципов: столкновение мнений, идей может быть разрешено только с помощью обоснованных аргументов; объективность и честность в выдвижении своих аргументов; самокритичность и умение признавать свои ошибки.

Дебаты как одна из технологий формирования гражданской идентичности направлены на достижение ведущих целей гражданского образования – знакомство и приобщение подрастающего поколения к нормам и ценностям гражданского общества; приспособление детей и подростков к социальной жизни и определение своего места в системе общественных отношений; развитие навыков ведения полемики, способности на основе общих и правовых знаний отстаивать свои личные и общественные интересы. В ходе дебатов закладывается нравственно-мировоззренческая позиция участников, «оттачиваются» способы анализа поступающей информации и вырабатываются умения самостоятельного поиска необходимых знаний. Сущность дебатов, предполагающая необходимость противостоять мнению, идеям, суждениям противоположной позиции, позволяет участникам убедиться в необходимости сотрудничества и компромисса.

2. Игровые технологии.

Игра выделена в педагогике и психологии как один из самых важных видов человеческой деятельности. Известно, что в дошкольном возрасте игровая деятельность определена в качестве ведущей, т.е. обуславливающей психическое развитие детей-дошкольников. Однако игра сопровождает человека в течение всей его жизни. Человек в любом возрасте проявляет готовность погрузиться в игровой процесс, ожидая от него радость, удовольствие и другие позитивные переживания.

В отечественной и зарубежной науке игровые педагогические технологии зарекомендовали себя как эффективные методы обучения, воспитания и развития личности. Разработана достаточно обширная группа игровых методов и приемов, направленных на достижение различных целей обучения и воспитания. Нас интересует, как может быть использована игровая технология в решении вопросов гражданского образования, в частности, в процессе формирования гражданской идентичности.

Игнатова Е.В. в своей статье «Игровая деятельность как практическая составляющая в формировании гражданской идентичности в условиях реализации ФГОС» делится опытом применения игровых технологий в патриотическом воспитании обучающихся – квесты, ролевые игры, игры-путешествия, интеллектуальные игры, «Своя игра», брейн-ринги, деловые игры [4].

Особую роль в рамках всех видов игровых технологий отводят ролевым играм. Сущность ролевой игры сводится к созданию и проигрыванию ситуаций (вымышленных или имеющих место в реальности), в которых участники учатся формулировать свои мысли и аргументировать собственную точку зрения, исходя из определенной ролевой позиции.

Использование ролевой игры в образовательном процессе основано на следующих рекомендациях: нерационально строить ролевую игру по состязательному принципу (в процессе игры не должно быть выигравших и проигравших); ролевая игра не предусматривает предварительной подготовки; игра должна вызывать интерес ее участников, так как именно увлеченность реализацией своей роли в игре способствует познанию, запоминанию необходимой информации, расширению общего кругозора, развитию творческого потенциала и формированию личностных качеств (в нашем случае речь идет о формировании качеств гражданина своей страны).

Игровые технологии построены на использовании в решении воспитательных задач важного психолого-педагогического потенциала школьника – активности, стремления участвовать в интересных для них видах деятельности, творческих способностей и любопытства к происходящему в общественной жизни. Заметим, что в большинстве случаев от обучающихся требуют исполнения требований и обязанностей, выполнения учебных заданий, общественных поручений. Отсюда формируется некая пассивная, исполнительская позиция ребенка как субъекта учебно-воспитательного процесса. К сожалению, некоторые педагоги воспринимают детей с высокой активностью, как неудобных, мешающих педагогическому процессу.

На первый взгляд складывается впечатление искусственности, легкости игровых средств – здесь все «понарошку», придумано, не соответствует реальности. Однако специалисты понимают глубину и серьезность игровых действий. На педагоге и психологе лежит огромная ответственность в реализации психологических возможностей игры. Игровые действия и их результат являются важными воспитательными средствами формирования необходимых личностных качеств и моделей поведения. В игре активно развиваются коммуникативные и организационные способности детей, умение сотрудничать с другими, способность брать на себя ответственность и решать управленческие задачи – все это базовые характеристики личности как члена общества. Таким образом, игровые технологии могут успешно использоваться в решении задач гражданско-патриотического воспитания.

3. Социально-деятельностные технологии – технология социальной пробы, технология коллективно-творческих дел, социальный проект.

Технология социальной пробы построена на включенности подростков в социально значимые дела, организованные взрослыми: культурно-массовые мероприятия, посвященные государственным праздникам и знаменательным датам; субботники по приведению в порядок и облагораживанию общественных территорий; мероприятия экологического характера; социальная работа по оказанию помощи социально уязвимым категориям людей; спортивные мероприятия.

Реализация технологии коллективно-творческих дел также значима в формировании гражданской идентичности. Данная технология построена на механизме включения подростков в полную структуру деятельности (от решения до анализа). Коллективно-творческие дела гражданско-патриотической направленности требуют полного погружения обучающихся в цель проводимых мероприятий, их содержание, наличия внутренних мотивов и личностного смысла. Только в этом случае порождается чувство коллективного и индивидуального авторства [5].

В ряду социально-деятельностных технологий формирования гражданской идентичности в настоящее время особую популярность имеет технология социального проекта. В социальном проектировании как практике различных волонтерских и других проектов важной особенностью является самостоятельный выбор подростком интересующей его социальной проблемы, в решение которой он хотел бы приложить свои способности и усилия. Реализация социальных проектов проводится коллективно, что способствует формированию чувства причастности подростка к группе единомышленников, с которыми решаются значимые для общества проблемы. Также у подростков формируются жизненно необходимые социальные навыки.

Теория и практика гражданского образования позволяют констатировать, что гражданская идентичность так же, как и другие сложные психологические образования личности, имеет три важных компонента: когнитивный, ценностно-эмоциональный и деятельностный (поведенческий). Воспитательная работа должна проводиться с учетом данной структуры.

Таким образом, высокий уровень сформированности компонентов гражданской идентичности и их гармоничное развитие свидетельствует о результативности воспитания достойного гражданина своей страны.

Решение задач гражданского образования осуществляется, в первую очередь, педагогами и психологами школы. Выбор методов и технологий для этой сложной и важной работы зависит от их самостоятельного решения.

3. Социально-деятельностные технологии – технология социальной пробы, технология коллективно-творческих дел, социальный проект.

Технология социальной пробы построена на включенности подростков в социально значимые дела, организованные взрослыми: культурно-массовые мероприятия, посвященные государственным праздникам и знаменательным датам; субботники по приведению в порядок и облагораживанию общественных территорий; мероприятия экологического характера; социальная работа по оказанию помощи социально уязвимым категориям людей; спортивные мероприятия.

Важным принципом проведения таких мероприятий является принцип добровольности. При этом педагоги и психологи должны стремиться к моральному мотивированию детей и актуализации механизма сдвига мотива на цель в процессе формирования направленности личности подростка.

Реализация технологии коллективно-творческих дел также значима в формировании гражданской идентичности. Данная технология построена на механизме включения подростков в полную структуру деятельности (от решения до анализа). Коллективно-творческие дела гражданско-патриотической направленности требуют полного погружения обучающихся в цель проводимых мероприятий, их содержание, наличия внутренних мотивов и личностного смысла. Только в этом случае порождается чувство коллективного и индивидуального авторства [5].

В ряду социально-деятельностных технологий формирования гражданской идентичности в настоящее время особую популярность имеет технология социального проекта. Теория и практика гражданского образования позволяют

констатировать, что гражданская идентичность так же, как и другие сложные психологические образования личности, имеет три важных компонента: когнитивный, ценностно-эмоциональный и деятельностный (поведенческий). Воспитательная работа должна проводиться с учетом данной структуры.

Выводы. Таким образом, высокий уровень сформированности компонентов гражданской идентичности и их гармоничное развитие свидетельствует о результативности воспитания достойного гражданина своей страны. Решение задач гражданского образования осуществляется, в первую очередь, педагогами и педагогами-психологами школы. Выбор методов и технологий для этой сложной и важной работы зависит от их самостоятельного решения. В рамках настоящей статьи была сделана попытка показать, что в теории и практике гражданского образования разработан широкий спектр форм, средств и технологий, открывающих личностно- и практико-ориентированные возможности для формирования гражданской идентичности подростков.

Литература:

1. Беседа как метод воспитания. <https://si-sv.com/publ/4-1-0-232>
2. Гаймирзаева А.А., Миназова В.М. Особенности полоролевой идентичности в дошкольном возрасте // Взгляд современной молодежи на актуальные проблемы гуманитарного знания: сборник материалов Ежегодной межрегиональной студенческой научно-практической конференции. – Грозный, 2017. – С. 125-128
3. Григорьев Д.В. Формирование гражданской идентичности современного школьника. <https://nsportal.ru/shkola/materialy-dlya-roditelei/library/2019/02/07/formirovanie-grazhdanskoy-identichnosti>
4. Игнатова Е.В. Игровая деятельность как практическая составляющая в формировании гражданской идентичности в условиях реализации ФГОС // Интернаука: электрон. научн. журн. – 2019. – № 19(101). – URL: <https://internauka.org/journal/science/internauka/101> (дата обращения: 19.10.2021).
5. Ковынева М.В. Методика активного обучения и воспитания: современный подход к гражданскому образованию и воспитанию. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 54 с.

Педагогика

УДК 37.012

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Миназова Венера Магомедовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и дошкольной дефектологии Магомедова Зухра Залимхановна

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

доктор филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Султыгова Марифа Магомедовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлен теоретико-методологический анализ проблемы формирования личностных образовательных результатов младших школьников. Важное внимание во ФГОС третьего поколения уделяется результатам освоения школьниками основной образовательной программы начального общего образования. Организация личностно ориентированного образовательного процесса подразумевает создание такой образовательной среды, которая будет единой для всех учеников, но различна по профилям для каждого. Автор обратился к разбору значения понятия «личностные образовательные результаты». Формирование и развитие личностных образовательных результатов требует применения от учителей личностно-ориентированного подхода. Создание благоприятных условий для развития личностных образовательных результатов младших школьников, безусловно, зависит от компетентности и профессионализма педагога.

Ключевые слова: формирование, личностные образовательные результаты, младший школьник, педагог, федеральный государственный образовательный стандарт, развитие.

Annotation. The article presents a theoretical and methodological analysis of the problem of the formation of personal educational results of younger schoolchildren. Important attention in the third-generation Federal State Educational Standard is paid to the results of students' mastering the basic educational program of primary general education. The organization of a personality-oriented educational process implies the creation of an educational environment that will be uniform for all students, but different in profiles for each. The author turned to the analysis of the meaning of the concept of "personal educational results". The formation and development of personal educational results requires the use of a personality-oriented approach from teachers. The creation of favorable conditions for the development of personal educational results of younger schoolchildren, of course, depends on the competence and professionalism of the teacher.

Keywords: formation, personal educational results, junior high school student, teacher, federal state educational standard, development.

Введение. Школе, как одному из важнейших институтов государства, необходимо всегда идти в ногу со временем. Сегодня этому способствует Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения (далее – «ФГОС»). Он ориентирован на развитие у обучающихся самостоятельности, мотивации к познанию и открытию нового, умение выбирать из огромного потока информации необходимые данные и применять их в практической, творческой деятельности.

Важное внимание во ФГОС третьего поколения уделяется результатам освоения школьниками основной образовательной программы начального общего образования. Создатели ФГОС отмечают три направления оценки результатов обучающихся: личностные, предметные и метапредметные. Необходимо отметить, что на первом месте выделены личностные образовательные результаты. Это связано с тем, что в Федеральном государственном образовательном стандарте особое внимание уделяется развитию личности. Но говорить о том, что в прежних государственных стандартах образования не уделялось должного внимания развитию личности, нельзя. Учителя и ранее занимались формированием и развитием личностных качеств ребёнка. Особенностью современного ФГОС является не

только формирование, отслеживание, но и регулярное оценивание, а главное – самооценивание личностных достижений в процессе обучения младших школьников, а также достижение развития личностных образовательных результатов в единстве учебной и воспитательной деятельности.

Современный подход к личностно-ориентированному образованию (М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.) – это не что иное, как следствие гуманитаризации, а также гуманизации образовательной системы. Целью данного подхода является удовлетворение интересов и запросов школьников, востребованность личного опыта, формирование и развитие их индивидуальности.

Организация личностно ориентированного образовательного процесса подразумевает создание такой образовательной среды, которая будет единой для всех учеников, но различна по профилям для каждого. Она будет позволять обучающемуся развиваться в необходимом направлении, согласно индивидуальным особенностям и личностным установкам.

Оценивание личностных результатов отличается от обычного оценивания предметных знаний ребёнка. Для оценивания личностных результатов есть ряд специальных диагностических средств, которыми пользуются и учителя, и школьные психологи. К методам отслеживания личностных результатов относят: метод анкетирования, метод наблюдения, личностные опросы и другое. Также одним из методов оценки личностных результатов обучающихся, который используется в образовательной деятельности, становится оценка личностного успеха ученика с помощью портфолио. Такой вид оценки способствует формированию у школьников культуры мышления, умения анализировать, обобщать, систематизировать, что крайне важно в современном мире. Также данный метод позволяет фиксировать достижения обучающихся. Портфолио становится копилкой необходимой информации, наглядным доказательством активности ученика. Именно оно может стать основанием для создания рейтингов обучающихся по итогам четверти, учебного года или какого-то иного временного периода обучения.

Прежде чем детально разобраться в значении понятия «личностные образовательные результаты», необходимо разъяснить, что же такое «личность» в целом.

У данного слова есть несколько определений. В словаре С.И. Ожегова можно встретить такое определение: личность – это «человек как носитель каких-нибудь свойств, лицо» [4].

Если мы обратимся к словарю Д.Н. Ушакова, то встретимся с несколько иным определением понятия личности. Он говорит о личности, как об отдельном человеческом «я», о своего рода индивидуальности, как о носителе определённых общественных и персональных свойств и признаков [6].

В словаре Медицинских терминов можно увидеть следующее определение личности: личность – это индивидуальность человека. Данная индивидуальность характеризуется спектром психологических, поведенческих и мировоззренческих стойких признаков, которые формируются и развиваются в ходе определённых социальных условий. И эти условия основываются на совокупности врождённых и приобретённых биологических предпосылок [5].

Понятию «личность» большое внимание уделяет в своих трудах и основоположник русской педагогики К.Д. Ушинский. Педагогику Константина Дмитриевича часто именуют «педагогикой личности». Он в своей работе «Лекции в Ярославском лицее» даёт такое определение понятию личность: «человека в гражданском обществе вполне можно назвать персоной, то есть лицом отдельным, исключительным, и это самое исключение ближе всего относится к понятию личности» [7, С. 54]. Также педагог в работе «О камеральном образовании» уделяет внимание тому, что понятие «личность» тесно связана с социальным аспектом. Автор подчёркивает, что личность не может полноценно сформироваться без признания ценности всех личностей [1].

Таким образом, К.Д. Ушинский указывает нам на двойственность человеческой природы. С одной стороны, человек – это исключительная, непохожая на других персона со своими индивидуальными взглядами, чертами характера, предпочтениями. А с другой стороны, он неразрывно связан с обществом, в котором живут. Настоящая личность нередко должна в ущерб своим интересам реализовывать интересы социума, так как человек – это хранитель истории своих предков, носитель общих всему человечеству духовных ценностей. В целом, обобщив данные определения, можно сказать, что такое понятие, как «личность», относится к человеку, который является носителем каких-то определённых, индивидуальных свойств, что формируются в нём на основе его врождённых и приобретённых форм поведения в определённых общественных условиях. В связи с этим А.Н. Леонтьев не случайно говорил о том, что личностью не рождаются, личностью становятся [2, С. 15].

Изложение основного материала статьи. В современном мире, впрочем, как и ранее, большое внимание уделяется теме формирования и развития личности. Есть определённые традиционные представления о том, какой должна быть полноценная, реализовавшая себя в обществе личность. Испокон веков наши предки, как и мы сейчас, воспитывали и развивали у подрастающего поколения такие личностные качества, как доброжелательность, трудолюбие, любознательность, исполнительность, упорство, патриотизм и др.

Но в разные исторические периоды существовали и будут существовать некоторые свойственные только этому периоду критерии и представления о полноценной здоровой личности. И современный период, в котором мы живём, не является исключением.

Сегодня социальная действительность требует от развития и воспитания подрастающего поколения таких качеств как самостоятельность, индивидуальная ответственность, инициативность, креативность, коммуникабельность, открытость, изобретательность. И если ещё несколько десятилетий назад в нашем государстве в виде основной цели образовательного процесса ставилась подготовка квалифицированного специалиста, который способен с большой эффективностью работать на производстве, то сегодня в связи с экономическими и политическими изменениями в мире, к подрастающему поколению выстроены несколько иные требования. Одним из этих требований как раз-таки и является формирование личностных образовательных результатов.

Что из себя представляют личностные образовательные результаты? Ответ на данный вопрос можно найти в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. В нём сказано, что личностные результаты включают в себя способность и готовность обучающихся к саморазвитию и самоопределению, мотивацию школьников к обучению, систему ценностно-смысловых установок, моральных качеств, социальных и межличностных взаимоотношений, готовность учеников ставить перед собой цели и задачи и достигать их, способность к осознанию своей идентичности в поликультурном мире.

Основные личностные образовательные результаты, которые необходимо сформировать у школьников к концу четвёртого года обучения подразделяются во ФГОС НОО третьего поколения на несколько направлений в соответствии с существующими видами воспитания, а именно гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, трудовое, экологическое воспитание, а также ещё одним направлением под названием «ценности научного познания».

Исследователи, которые изучают и описывают в своих работах тему формирования и развития личностных образовательных результатов, расширяют и дополняют представленную выше структуру ещё некоторыми компонентами.

Например, В.С. Басюк, В.С. Мухина, И.Р. Максимова, Р.П. Мильруд считают, что в данную структуру необходимо включить «внутреннюю позицию личности, личностные смыслы и личностные установки». Шаталов М.А. добавляет в неё «сформированную в процессе обучения систему ценностных отношений школьника как к самому себе, так и к сверстникам, учителям к самому учебному процессу и его результатам». Михайленко Т.М. дополняет структуру таким компонентом, как «сформированность ценностно-смысловых ориентаций, основ гражданской идентичности, положительной Я-концепции». Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская В.А. подчёркивают необходимость включения в структуру «самоопределения и действий нравственно-этического оценивания» [1].

О важности формирования и развития личностных образовательных результатов говорится не только в нашей стране, но и за рубежом. Исследования международного опыта по данной теме показывают, что многие страны, которые занимают лидирующие позиции в сфере образования, уделяют большое внимание формированию личностных достижений учеников.

Формирование и развитие личностных образовательных результатов требует применения от учителей определённого педагогического подхода. Данный подход называется личностно-ориентированным.

Тем не менее, стоит понимать, что продуктивность вклада данных концепций в теорию личностно-ориентированного подхода далеко не одинакова. Концепции философского и социологического происхождения гласят о важности и необходимости данного подхода и формулируют ценности, которые его составляют. Концепции педагогического происхождения включают в себя описание возможных путей реализации личностно-ориентированного подхода. А психологические концепции раскрывают его основную суть, его особенности. Данные концепции также указывают на то, какие закономерности психического развития необходимо знать и учитывать, чтобы обеспечить эффективный учебно-воспитательный процесс.

Наиболее детально рассмотрим психологические и педагогические концепции. И начнём мы с первых.

Личностно-ориентированный подход зародился в гуманистической психологии. Данная ветвь психологической науки появилась в 50-х годах прошлого столетия. Гуманистическое направление дало толчок новому движению, которое выступало за развитие человеческого потенциала и признание его значимости. Приверженцы данного направления решили использовать внутренний опыт организма для исследования и развития его личности. На основе гуманистической ориентации появилось движение за развитие потенциала человека, признание его безусловной ценности.

Рассмотрим идеи основоположников гуманистического течения в психологии. Известным представителем данного направления в теории личности является А.Х. Маслоу. Широкую популярность ему принесла созданная им иерархическая модель мотивации. В ней А.Х. Маслоу представил семь классов потребностей от «низших» к «высшим», что есть у каждого человека и постепенно проявляются на протяжении всей его жизни [3, С. 45]. В своих работах Маслоу пишет о том, что помимо, так называемой, человеческой природы, каждая личность обладает ещё и высшей природой. В дискуссиях о предпосылках хорошего в человеке, учёные не соглашались с догмой об изначальной порочности человеческой природы. Как считает А. Маслоу, сущность личности заключается в её самоактуализации, в стремлении к саморазвитию, самообразованию и самовыражению. Он считает, что главная цель, которая стоит перед человеком – это движение к осознанию своей идентичности, своего внутреннего «я». Человек изменяется и движется на пути к своему личностному саморазвитию при непрерывном взаимодействии двух явлений – это мотивации роста и мотивации свободы. Личность, постепенно поднимаясь по иерархии потребностей, становится наиболее свободной в выборе путей и направлений собственного роста и развития.

Большую известность среди почитателей гуманистического подхода получил также американский психолог К.Р. Роджерс. Несмотря на то, что и К.Р. Роджерс, и А.Х. Маслоу считали, что каждый человек имеет, в целом, безграничный потенциал для саморазвития, в их теориях есть три основных различия. Данная тенденция позволяет развивать организму необходимые способности, которые имеют непосредственное влияние на сохранение и развитие личности. По мнению, Карла Рэнсома, главным мотивом в жизни человека должна стать цель актуализации своей личности, то есть сохранение и развитие человеком собственного «я», работа по выявлению в себе лучших качеств, что даны от природы [8, С. 65].

Роджерский подход, что центрирован на личности, успешно стал применяться в сфере образования. Благодаря данному психологу появилась новая образовательная стратегия под названием личностно центрированное обучение.

Помимо А.Х. Маслоу и К.Р. Роджерса о личностно-ориентированном подходе писали в своих трудах и другие учёные. Среди таковых можно назвать работы советского психолога, ученицы Л.С. Выготского Л.И. Божович. Лидия Ильинична в своих трудах писала о внутренних закономерностях становления и развития психики ребёнка и о существующем разнообразии возрастных этапов. Также она утверждала о том, что в процессе взросления ребёнка появляется собственный мир его развития. Этот мир становится определённой личной внутренней средой, которая становится главным источником и фактором дальнейшего развития личности.

Создание в 1904 году в городе Петербурге педагогической лаборатории, которая носила имя К.Д. Ушинского, стало важным событием для российской педагогической практики. Большое внимание сотрудники данного учреждения уделяли физическому и психическому здоровью ребёнка. В ходе проведения клинических исследований, лечения и воспитания специалисты опирались на принципы гуманизма. Они считали, что не ребёнок должен адаптироваться к системе воспитания и подстраиваться под неё, а сама система, педагогические программы, методики обучения и воспитания должны учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей. Утверждалось то, что никакая школа, какой бы она не была хорошей, не сможет дать всех необходимых знаний. И главная задача образовательного учреждения совсем не в этом, а в том, чтобы создать благоприятную среду для зарождения у ребёнка интереса к познанию и творческой деятельности, научить его самостоятельно мыслить.

Основополагающим принципом при формировании и организации детского коллектива и при работе с воспитанниками Л.С. Макаренко считал индивидуальный подход. Он был уверен, что для того, чтобы понять ребёнка и узнать о причинах возникновения существующего у воспитанника поведения, нужно быть очень наблюдательным и видеть не только то, что сразу бросается в глаза, но и то, что находится куда более глубже в сознании и подсознании ребёнка, в особенностях его личности.

В дальнейшем идеям изучения индивидуальных особенностей воспитанников уделял большое внимание в своих работах и В.А. Сухомлинский. Василий Александрович был уверен в том, что если нет знаний о ребёнке, о его умственных способностях, о складе ума, об интересах, задатках, наклонностях и увлечениях, то невозможно осуществить сам процесс воспитания.

В 1960-е-1980-е годы, продолжая развитие идей Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, учёные под руководством Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова стремились значительно увеличить значимость развивающей составляющей в обучении.

Выводы. Всё вышесказанное позволяет нам сделать следующий вывод: создание благоприятных условий для развития личностных образовательных результатов младших школьников, безусловно, зависит от компетентности и профессионализма педагога. Помимо того, формируя и развивая личностные образовательные результаты у младших

школьников, необходимо вести работу не только с обучающимися, но и с их родителями, в виду того, что в психолого-педагогической деятельности стоит соблюдать принцип единства требований, которые предъявляются детям.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / Асмолов А.Г. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Маслоу, А.Х. Мотивация и личность / А.Х. Маслоу. – СПб.: Изд-во Питер, 2019. – 400 с.
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – Изд-во: Оникс, 2010 – 736 с.
5. Словарь медицинских терминов / под ред. Калиничева Н. / Изд-во: Феникс, 2014 – 310 с.
6. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. Д.Н. Ушаков // 170 тысяч слов и словосочетаний. – Изд-во: Хит-книга, 2020 – 816 с.
7. Ушинский, К.Д. Лекции в Ярославском лицее / Ушинский К.Д. // Собрание сочинений. Т. 1. – С. 54
8. Хьелл Л.А. Теории личности. Основные положения, исследования и применение / Л.А. Хьелл, Д.Д. Зиглер. – Из-во: Питер, 2019. – 608 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Пирожкова Алена Олеговна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

студентка Аметова Лейля Энверовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ КАК СПОСОБ ПОЗНАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье описывается происхождение технологии проблемного обучения, характеристики технологии проблемного обучения, основные этапы технологии проблемного обучения. Рассматриваются примеры применения этой технологии в преподавании английского языка в старшей школе.

Ключевые слова: проблемное обучение, английский язык, традиционные методы преподавания.

Annotation. The article describes the origin of problem-based learning technology, the characteristics of problem-based learning technology, the main stages of problem-based learning technology. Examples of the use of this technology in teaching English in high school are considered.

Keywords: problem-based learning, English, traditional teaching methods.

Введение. В современной педагогике основное внимание уделяется воспитанию активной и творческой личности, мыслящей нестандартно, способной находить новые способы решения предлагаемых задач и проблемных ситуаций. Поэтому одной из актуальных задач школы является подготовка обучающихся к решению задач разного уровня.

Формирование коммуникативных навыков означает овладение языком как средством межкультурного общения и развитие навыков использования языка как инструмента для решения проблем в диалоге культур и цивилизаций в современном мире. Возрастные особенности развития и воспитания подростков с использованием проблемного обучения рассмотрены в трудах таких ученых, как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д. Дьюи, И.С. Кон, М.В. Матюхина, Р.С. Немов, Л.Д. Столяренко, Д.Б. Эльконин и многие другие.

Основной целью современной школы, в соответствии со всеми утвержденными стандартами и образовательными планами, является целенаправленное развитие личности, которое возможно только тогда, когда теория образования сможет преобразовать творчество педагогов и обучающихся в различные формы конкретных образовательных процессов. Одним из важнейших направлений совершенствования образования обучающихся является поиск и внедрение в образовательный процесс когнитивных, проблемных технологий [7].

Методы проблемного обучения обеспечивают многостороннее общение между педагогом и обучающимися, с целью обсуждения проблемных вопросов и поиска решений при сотрудничестве всех субъектов. Метод проблемного поиска помогает обучающимся открывать для себя новые знания, а не применять исключительно ранее усвоенные [13]. Это утверждение обеспечивает наиболее важную цель проблемного обучения – самостоятельный поиск знаний.

Изложение основного материала статьи. Теоретическая разработка проблемно-ориентированных задач обучения весьма многогранна. Понятие «проблемное обучение» относится к разным категориям и включает в себя разные значения. Одни ученые считают, что это (проблемное обучение) является принципом педагогики, другие – что это метод обучения и т.д. Однако все утверждения ученых едины, потому что позволяют определить проблемное обучение таким образом: это такая организация процесса обучения, которая основана на ситуации, определении и решении проблемы [11].

С точки зрения анализа теоретико-методологической литературы, проблемное обучение – это развивающий образовательный процесс. Его основное содержание – проблемные ситуации и задачи, которые направлены на формирование и развитие у обучающихся критического мышления. Это метод обучения, при котором обучающиеся учатся решать сложные открытые задачи, полагаясь на собственное понимание проблемы, накопленный опыт, а также стратегии, которые они используют для решения педагогических ситуаций [2].

Традиционные методы обучения обычно следуют линейному процессу и педагог решает, что нужно сделать: сначала представляет информацию и детали, а затем обучающиеся используют эту информацию для решения педагогических ситуаций. При проблемно-ориентированном обучении сначала ставится задача, проблемная ситуация, и обучающиеся работают в группах над ее решением. Нет сомнений в том, что любая предметная область может быть адаптирована для проблемного обучения с творческим потенциалом.

Существует несколько общих характеристик или условий для реализации проблемного обучения:

* проблемные ситуации должны мотивировать обучающихся к более глубокому пониманию концепций и идей;

* домашнее задание должно включать знания, ранее полученные;

* при использовании многоступенчатых проектов начальный этап должен быть открытым для обучающихся, чтобы вызвать у них интерес и мотивировать их к решению педагогических ситуаций [10].

М.И. Махмутов рекомендует классифицировать три различных типа проблемного обучения на основе существующих видов творчества: научное, практическое и художественное [9]. Первый тип такого рода обучения основан на теоретическом исследовании проблем. Чтобы разрешить педагогическую ситуацию с точки зрения данного типа проблемного обучения, обучающимся необходимо представить факты, знания, исследовать возможные доказательства и теоремы. Практическое творчество предполагает решение проблем в новых ситуациях, поиск их применения и постановку образовательных задач на практике. Художественное творчество включает в себя использование творческих способностей обучающихся для выявления и решения задач (ролевые игры, театрализация и т.д.). Несмотря на различия, все описанные выше виды проблемного обучения направлены на личностное творческое развитие, развивая критическое, логическое и дивергентное мышление [9].

Таким образом, проблемное обучение включает в себя постановку задач, моделирование проблемных ситуаций, поощрение обучающихся к творчеству, исследованию, мобилизации их опыта и его обогащение (поиск информации).

Проблемное обучение считается методом обучения, при котором школьники получают знания через опыт решения задач [12]. Этот тип обучения не фокусируется на проблемах с единственным возможным решением, а позволяет школьникам развивать познавательную деятельность и психологическую активность. Благодаря проблемному обучению обучающиеся развивают навыки, необходимые им в будущей жизни. Это усиливает их критический анализ ситуации и способствует непрерывному обучению в командной среде [19]. Важной частью проблемного обучения на занятиях иностранного языка являются проблемные задания. Проблемное задание нацелено направлять обучающихся на решение любых проблем, связанных с содержанием текста, или проблем, вызванных речевыми действиями, которые необходимо выполнить [2, С. 220]. Структурными элементами проблемного обучения являются следующие педагогические приемы [9]:



Рисунок 1. Структурные элементы проблемного обучения

Проблемные задания являются одной из сложных технологий обучения в системе упражнений и заданий на уроках английского языка. Целью данных заданий в контексте иноязычного образования является развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Основными характеристиками проблемных заданий выступают:

- отсутствие многократного повторения содержания и языковых средств;
- максимальная приближенность ситуации и действий к реальности;
- развитие критического, логического и дивергентного мышления;
- синтез всех речевых действий (аудирования, говорения, чтения и письма);
- самостоятельность обучающихся;
- активизация всех универсальных действий, обозначенных в целях иноязычного образования.

Одним из основных преимуществ проблемных заданий является то, что в работе задействованы в той или иной степени все обучающиеся. Каждый проявляет себя как творческая и активная личность.

На сегодняшний день технологии проблемного обучения имеют междисциплинарный характер. Свои теоретические корни технология проблемного обучения берет в различных теориях и подходах, среди которых – гуманистическая теория и когнитивный подход в преподавании, которые основываются на обучении через опыт. Данная технология делает «перестановку» в традиционном ходе урока, передаче знаний и дает большие преимущества обучающемуся и педагогу.

Во-первых, ученик получает возможность самостоятельно добывать знания и решать возникающую проблему, а также сравнивать свое решение с идеями сверстников. Основопологающим является то, что меняется первоначальная цель самого обучения. Если раньше на традиционном уроке педагог излагал готовые знания ученику, то на уроке с применением технологии проблемного обучения ученик сам добывает знания, а педагог лишь направляет ход его работы и корректирует ее. На уроке перед обучающимися ставится проблемная ситуация, которая может создаваться различными способами, до того, как обучающийся получил какие-либо знания по теме. Тем самым возникает «познавательный конфликт» между уже имеющимися знаниями, которых не хватает для решения, и поиском новых знаний. Этот конфликт и является отправной точкой всего процесса обучения на таком уроке и движущей силой познания. Если сравнить технологии проблемного обучения с традиционным обучением, то можно увидеть основные особенности изменения ролей педагог – ученик. Рассмотрим некоторые из этих отличий между технологиями проблемного обучения (PBL) и традиционным способом преподавания.

PBL	Традиционный метод обучения
Роль учителя: помощник, корректировщик работы ученика	Роль учителя: источник знания, транслятор
Способ добычи знаний учеником: самостоятельное исследование	Способ добычи знаний учеником: передача знаний от учителя к ученику
Цель изучения: в результате возникновения проблемной ситуации понимает ценность данных знаний	Цель изучения: сообщается учителем, не пропущена и не выведена из собственного опыта, часто ученик не понимает вообще значимость темы и данных знаний
Взаимодействие на уроке: обсуждение собственных идей, суждений, сравнение с идеями других учеников	Взаимодействие на уроке: ученик индивидуально учится и перерабатывает свои идеи
Результат: приобретение знаний, необходимых для решения проблемной ситуации, с которой столкнулся ученик, исследование, умение анализировать и критически осмысливать данный материал. Глубокое понимание проблемы	Результат: понимание содержания. Поверхностное понимание проблемы. Знания не пропущены через собственный опыт
Оценка знаний: может быть комбинированной, оценка сверстников, письменные отчеты, проекты, экзамены и т. д.	Оценка знаний: чаще письменный или устный экзамен

Таким образом, можно выделить следующие характеристики технологий проблемного обучения:

1. Школьники самостоятельно составляют план решения задач, составляют алгоритм изучения.
2. Проблема является движущей силой и отправной точкой для приобретения знаний.
3. Роль педагога состоит только в том, чтобы направлять и корректировать поведение обучающихся в процессе приобретения знаний и решения проблемных ситуаций.
4. Обучающиеся являются активными участниками совместной деятельности, рефлексивно мыслят и учатся в процессе решения проблем. Постоянное сотрудничество и обмен знаниями, идеями помогают воспитывать уважение и терпимость к собеседникам.

Выводы. Теория организации проблемного обучения в педагогике иностранных языков представляет собой базу данных обширных концепций, классификаций, методов и приемов обучения. Обобщая всю информацию, можно сделать вывод, что проблемное обучение является качественным средством активизации всех типов мышления: логического, критического и дивергентного.

Целью проблемного обучения является формирование определенного уровня владения иностранным языком (IQС), поэтому очень важно соблюдать условия для реализации этого метода. К ним относятся: сложная задача речевого мышления, проблема, которая не имеет единого решения, интеграция всех навыков и умений в сочетании с общением с другими видами деятельности и акцент на выражении личностного смысла обучающихся. Проблемное обучение - это метод, который формирует творческую личность и поощряет поиск и открытие новых знаний при разрешении противоречий. Важно, чтобы обучающиеся самостоятельно работали над решениями, а не получали знания в готовом виде. При реализации задач в обучении необходимо учитывать возрастные особенности школьников. Старшеклассники готовы совмещать разные виды деятельности. Им нравится работать в паре и в группах, где можно обсудить мнения каждого и сделать общие выводы. Кроме того, старшеклассник обладает способностью к индуктивным рассуждениям, то есть он может логически мыслить на основе предложенных гипотез.

Поэтому на этапе старшей школы проблемное обучение представляет собой многоступенчатый процесс, требующий от педагога понимания принципов его формирования, трудностей, с которыми могут столкнуться обучающиеся при решении нетрадиционных задач, и умения применять теорию на практике, используя изучаемый язык для общения и решения проблем.

Литература:

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст]. – Москва: Просвещение, 1978. – 159 с.
2. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. – М.: Знание, 1991. – 79 с.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва: Педагогика, 1972. – 206 с.
4. Мельникова Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС: учебное пособие / Е.Л. Мельникова. – М.: АПКИППРО, 2018. – 138 с.
5. Мельникова, Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, методика. Монография / Е.Л. Мельникова. – М.: Баласс, 2018. – 272 с.
6. Мельникова, Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя / Е.Л. Мельникова. – М.: АПКИПРО, 2017. – 168 с.
7. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. "Иностр. яз." / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов и др.]. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
8. Педагогика и практическая психология: Учеб. пособие / Н. В. Басова. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 412 с.
9. Применение гипотезы в познавательной деятельности школьников при проблемном обучении [Текст]: (Дидакт. пособие) / М-во просвещения РСФСР. Казан. гос. пед. ин-т. – Казань: [Казан. пед. ин-т], 1974. – 67 с.
10. Проблемно-диалогические уроки в основном и старшем звене: DVD-пособие. – М., 2017.
11. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников [Текст]: (Пособие) / Ю.К. Бабанский; Рост. н/Д гос. пед. ин-т. Рост. н/Д лаборатория НИИ школ М-ва просвещения РСФСР. – Ростов н/Д: [б. и.], 1970. – 31 с.

12. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
13. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.
14. Селевко Г.К. Технологии развивающего образования / Г.К. Селевко. – М.: НИИ шк. технологий, 2005 (ОАО Можайский полигр. комб.). – 185 с.
15. Современная методика английского языка. – М.: «Просвещение», 2015.
16. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: «АРКТИ», 2017.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры юридических дисциплин Попова Елена Юрьевна
 Филиал ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» в г. Хасавюрте (г. Хасавюрт);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры юридических дисциплин Ахмедов Мурад Абидович
 Филиал ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» в г. Хасавюрте (г. Хасавюрт);
доктор педагогических наук, доктор философских наук, профессор,
проректор по учебной работе Яртычев Насруди Увайсович
 ФГБОУ «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПРАВО И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ»

Аннотация. В статье рассматриваются основные черты организации воспитательной работы со студентами, осваивающими программы среднего профессионального образования на примере направления подготовки «Право и организация социального обеспечения», реализуемого в образовательном пространстве филиала ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» в г. Хасавюрте. Непосредственно перед началом разговора об основном предмете данной статьи даётся характеристика социально-экономической и культурной обстановки, характерной для современной России. На основании её анализа делается вывод о значимых метаморфозах в системе среднего профессионального образования, а также о важности той роли, которую в данном случае должны играть преобразования в области воспитательного процесса. Затем исследуются его особенности применительно к работе со студентами, осваивающими направление «Право и организация социального обеспечения» в хасавюртском филиале ДГПУ.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, воспитательная работа, совершенствование воспитательной работы, инновационные воспитательные методики, студент, преподаватель.

Annotation. The article discusses the organization of educational work with students mastering secondary vocational education programs on the example of the training direction «Law and organization of social security» main features, implemented in the educational space of the branch of the Dagestan State Pedagogical University in Khasavyurt. Immediately before starting a conversation about the main subject, a description of the modern Russia socio-economic and cultural situation characteristic is given. Based on its analysis, a conclusion is made about significant metamorphoses in the secondary vocational education system, as well as about the importance of the role that transformations in the field of the educational process should play in this case. Then its features are investigated in relation to work with students studying the direction of «Law and organization of social security» in the Khasavyurt branch of the State Pedagogical University.

Keywords: secondary vocational education, educational work, improvement of educational work, innovative educational methods, student, teacher.

Введение. На сегодняшний день можно с уверенностью констатировать факт перехода российского общества на постиндустриальную ступень развития [1; 3-4; 10]. Связанные с этим метаморфозы во всех сферах жизни нашей страны естественным образом затрагивают и образовательную сферу, в частности, подготовку специалистов среднего звена.

Фиксирующаяся на протяжении трёх последних десятилетий глубокая модернизация системы среднего профессионального образования, в свою очередь, подразумевает необходимость внесения существенных изменений в организацию воспитательной работы [2; 9]. Модернизация воспитательной работы в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по программам СПО, должна способствовать достижению следующих результатов:

- формирование у будущих специалистов среднего звена личностных качеств, способствующих быстрой адаптации к динамично меняющимся условиям современной социальной, экономической и культурной реальности;
- рост конкурентоспособности специалистов на рынке труда;
- умение ориентироваться в практически безграничном потоке информации, в котором существует современный человек;
- формирование личности будущего специалиста, здоровой в физическом, психологическом и социальном планах;
- способность к быстрому принятию оптимальных решений в сложных ситуациях профессиональной деятельности при минимизации негативных последствий для себя и окружающих;
- привитие будущему специалисту среднего звена осознанного уважительного отношения к фундаментальным ценностям, описанным в Стратегии национальной безопасности РФ [11].

При всей важности модернизации воспитательной работы с обучающимися, осваивающими программы СПО, на настоящий момент ощущается нехватка комплексных исследований, посвящённых данной проблематике.

В ряде случаев недостаточно внимания уделяют соответствующим вопросам и педагоги-практики.

В этой связи будет тем более интересен опыт воспитательной работы членов педагогического коллектива филиала ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» в г. Хасавюрте со студентами, осваивающими направление подготовки «право и организация социального обеспечения».

Анализу данного опыта будет посвящено основное содержание настоящей статьи.

Изложение основного материала статьи. Характерной особенностью основной профессиональной образовательной программы подготовки специалистов среднего звена по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения», реализуемой на отделении среднего профессионального образования филиала ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» в г. Хасавюрте является обучение студентов на основе знаний теоретико-прикладного характера [6].

Важными частями учебного плана указанного направления подготовки являются следующие дополнительные дисциплины:

- правоохранительные органы и судебная власть;

- муниципальное право.
- В учебном плане присутствуют также следующие междисциплинарные курсы:
- правовое обеспечение профессиональной деятельности;
 - защита трудовых прав.

Введение в учебный план охарактеризованных выше дисциплин способствует системному и обширному усвоению учащимися необходимого материала, эффективному формированию у них общих и профессиональных компетенций.

При разработке рассматриваемой программы были учтены существующие требования регионального рынка труда, запросы работодателей, а равно особенности развития экономики, культуры, науки и социальной сферы в регионе [6].

В целях реализации компетентного подхода в образовательном процессе широко используются активные и интерактивные формы проведения занятий. К ним относятся:

- деловые и ролевые игры;
- групповые дискуссии;
- компьютерные симуляции;
- психологические и иные тренинги.

Эти формы учебной деятельности сочетаются с воспитательной работой, направленной на формирование общих компетенций обучающихся.

Данное направление деятельности рассматривается руководством филиала Дагестанского государственного университета в г. Хасавюрте в качестве важнейшего компонента образовательного процесса [6]. Воспитательная работа по направлению подготовки «Право и организация социального обеспечения» обеспечивает развитие у обучающихся следующих качеств и образований личности будущих юристов: нравственные; духовные; гражданские [6; 8].

Воспитание обучающихся по программе среднего профессионального образования «Право и организация социального обеспечения» представляет собой целенаправленный процесс, реализуемый воспитательной системой университета.

Он направлен на формирование у студентов определенной совокупности качеств, ценностей, убеждений, взглядов, и отношений, обеспечивающих успешную социализацию и профессионально-личностное развитие будущих специалистов среднего звена [1, С. 45-46].

Исходя из этого, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся строится на основании базовых национальных ценностей, определенных в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации. К ним относятся:

1. Воспитание у обучающихся нравственных чувств и этического сознания, ведущими ценностями при этом являются: нормы морали и нравственности, милосердие, приоритет духовного над материальным, справедливость, гуманизм, коллективизм, взаимопомощь.
2. Развитие у студентов ценностного отношения к семье, здоровью и здоровому образу жизни, при котором ведущими ценностями являются забота о старших и младших, жизнь, семья, физическое, нравственное и социально-психологическое здоровье.
3. Воспитание у будущих специалистов ценностного отношения к прекрасному и формирование у них представлений об эстетических идеалах и ценностях.
4. Формирование осознанного ценностного отношения к природе, при котором ценностями являются родная земля, природа, ответственное отношение к окружающей среде.
5. Формирование патриотизма и гражданственности, осознанного стремления к служению Отечеству, защите исторического единства народов России, понимания преемственности истории нашей страны.
6. Складывание творческого отношения к учебной и другим видам деятельности, ценностного – к созидательному труду [11].

Исходя из вышеперечисленных национальных ценностей, основные принципы организации воспитательной работы в филиале Дагестанского государственного университета в г. Хасавюрте направлены на развитие нравственно и физически здоровой социально активной личности [9, С. 163].

К соблюдаемым в этой образовательной организации обязательным чертам процесса формирования такой личности мы можем отнести:

- реализация воспитательной деятельности с опорой на педагогику сотрудничества [5, С. 165-166];
- стремление к формированию конкурентоспособного члена современного общества в ходе профессиональной подготовки по направлению «Право и организация социального обеспечения» [1-2; 6; 8];
- соуправление – симбиоз между административным управлением с одной стороны и студенческим самоуправлением – с другой;
- социальное партнерство, позволяющее расширить культурно-образовательное пространство университета и облегчающее реализацию совместных проектов;
- эффективное функционирование механизмов обратной связи;
- вариативность технологий и содержания воспитательного процесса;
- приоритет инициативности, самостоятельности, самореализации обучающихся в учебной и внеучебной деятельности;
- субъект-субъектное взаимодействие между участниками образовательного процесса [1; 10];
- объективизм и гуманизм как основа взаимодействия между участниками образовательного процесса [8].

Так, в 2020-2021 учебном году студенты-волонтеры филиала ДГУ в г. Хасавюрте провели акцию обучающиеся по данному направлению подготовки принимали активное участие во Всероссийских, городских и республиканских мероприятиях:

- День народного единства Дагестана;
- волонтерский корпус «Великая Победа»;
- «Международный День родного языка»;
- «Особенности профилактики наркомании в регионе»;
- общегородские субботники;
- «День работников следственных органов» [7].

В июле 2020 Студенты-добровольцы филиала ДГУ всячески содействовали подготовке к Общероссийскому голосованию по поправкам в Конституцию Российской Федерации на территории городского парка, где организовали информационный пункт, посвященный голосованию по поправкам в Конституцию России. Волонтерами были подготовлены разнообразные информационные буклеты, стикеры и иные материалы, посвященные данному событию. Волонтеры конституции из числа студентов филиала ДГУ рассказывали гражданам смысл поправок, вносимых в текст Основного закона страны, о сути предлагаемых поправок и о том, как будет проходить всероссийское голосование [7].

Далее, к периоду между 5 апреля и 30 мая 2021 г. относится подготовка волонтеров и рейтинговое голосование по отбору общественных территорий для благоустройства. Каждый участник мог выбрать одну территорию. Волонтеры из числа студентов филиала, в т.ч. осваивающие интересующую нас специальность, были единственными из активистов города, принявшие активное участие в данной работе по информированию граждан о голосовании. Активно проводилась разъяснительная работа по комфортной среде и помощь горожанам в голосовании. В результате проделанной работы более половины жителей Хасавюрта приняли участие в голосовании.

Примечательным с точки зрения эффективности проводимой воспитательной работы является и тот факт, что в 2021 г. Филиал ДГУ занял 1 место в конкурсе видеороликов в честь 75-летия победы в Великой отечественной войне, организованного «Конгрессом дагестанской интеллигенции».

Кроме того, в целях эффективной борьбы с преступлениями и правонарушениями, экстремизмом и терроризмом в филиале ДГУ ежемесячно проводятся встречи студентов со специалистами правоохранительных органов, наркоконтроля и медицинских учреждений [7].

Продолжая разговор о воспитательной работе с обучающимися, осваивающими интересующее нас направление профессиональной подготовки, отметим, что на базе филиала ДГУ регулярно проводятся встречи студентов с представителями лекторской группы, Министерства по национальной политике РД и Министерства по делам молодежи РД.

Так, осенью 2021 г. Был проведён круглый стол, тема которого была сформулирована следующими образом: «Актуальные проблемы профилактики молодежного экстремизма и пути их решения». Целью этого мероприятия, организованного отделом молодежи г. Хасавюрт, было объединение усилий по созданию системы мер, направленных на повышение уровня толерантности среди молодёжи, профилактику экстремизма и воспитание патриотизма. В его работе круглого стола приняли участие: и.о. заместителя главы администрации Хасавюрта Хайбула Умаров, заместители по ВР СОШ города, представители Министерства по национальной политике и делам религий РД и др. [7].

Присутствие на данном мероприятии представителей различных структур позволило его участникам взглянуть на проблемы с разных точек зрения и детально разобрать их. Его формат подразумевал диалог между участниками. В ходе работы круглого стола были обсуждены следующие вопросы:

- профилактика экстремистских и террористических движений в учреждениях системы среднего профессионального образования;
- проблемы информационной безопасности;
- вопросы воспитательной работы и повышения её эффективности [7].

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что в условиях перехода российского и мирового социума на постиндустриальную ступень развития определённые трансформации должна с неизбежностью претерпеть система среднего профессионального образования.

В свою очередь, дальнейшее её совершенствование представляется малоэффективным без реформирования такого важного сегмента образовательного процесса как воспитательная работа.

Так, характерной особенностью основной профессиональной образовательной программы подготовки специалистов среднего звена по специальности 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения», реализуемой в хасавюртском филиале ФГБОУ ВО ДГУ является подготовка будущих специалистов на основе теоретико-прикладного характера.

Подобный подход способствует повышению эффективности не только учебной, но и воспитательной работы.

Последняя направлена на формирование у обучающихся общих компетенций.

Воспитательный процесс в рассмотренном учебном заведении направлен, прежде всего, на формирование у студентов определенной совокупности качеств, ценностей, убеждений, взглядов, и отношений, обеспечивающих в дальнейшем их успешную социализацию и профессионально-личностное развитие, столь необходимые в современном мире.

Основные принципы организации воспитательной работы со студентами, осваивающими направление подготовки «Право и организация социального обеспечения» в образовательном пространстве филиала Дагестанского государственного университета в г. Хасавюрте направлены на развитие нравственно и физически здоровой социально активной личности.

Литература:

1. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н., Джамалханова М.А., Дугарская Т.А., Ерина И.А., Зембатова Л.Т., Иванова Н.Н., Киргуева Ф.Х., Клушина Н.П., Клушина Е.А., Матюгин Н.Е., Мячина В.А., Одишвили Г.Н., Позднякова И.Р., Сорокопуд Ю.В., Сушкова С.А., Ускова О.А., Филимонюк Л.А. и др. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях. – М., 2021.
2. Алиев М.А., Умалатова З.М. Профессиональная ориентация как основа подготовки востребованных региональных кадров // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2(81). – С. 172-175.
3. Воронина М.А. Онлайн ресурсы ИКТ в реализации ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование // Самарский научный вестник. – 2016. – № 1. – С. 142-147.
4. Джахбаров М.А. Профессиональная компетентность учителя школы: структурно-функциональная модель // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2. – С. 87-88.
5. Жаринова Н.Н. Структурирование семинара-зачета по физике по методике педагогики сотрудничества // Инновации в науке. – 2019. – № 6. – С. 164-169.
6. Касумов Р.М., Шахбанов А.М., Сатаева Р.Р. Основная профессиональная образовательная программа подготовки специалистов среднего звена среднего профессионального образования. Специальность 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения» // Электрон. дан. Режим доступа: http://hasdgu.ru/Kafedry/JUF-SPO/reglament/oor_spo_pravo_ooo.pdf (Дата обращения: 22.12.2021)
7. Отчет по воспитательной работе ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет» (филиал в г. Хасавюрте) за 2020-2021 учебный год // Электрон. Дан. Режим доступа: http://hasdgu.ru/index/plany_i_polozhenie_vsr_2020_2021_gg/0-315 (Дата обращения: 22.12.2021)
8. Рабочая программа воспитания филиала Дагестанского государственного университета в г. Хасавюрте по специальности среднего профессионального образования 40.02.01 «Право и организация социального обеспечения» // Электрон. дан. Режим доступа: http://hasdgu.ru/index/plany_i_polozhenie_vsr_2021_2022_gg/0-320 (Дата обращения: 22.12.2021)
9. Саенко Л.А. Факторы формирования ценностных ориентаций и нравственных установок студенческой молодежи // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2019. – № 3(72). – С. 162-165.
10. Свинторжицкая И.А., Ермакова Л.И., Бондаренко Н.Г. Дополнительное профессиональное образование как практика социальной уверенности // European Social Science Journal. – 2013. – № 9-1(36). – С. 82-87.
11. Указ Президента РФ от 02.07.2021 N 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // Электрон. дан. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (Дата обращения: 22.12.2021)

УДК 172; 004: 316

доктор юридических наук, профессор Пучков Олег Александрович
Уральский государственный юридический университет (г. Екатеринбург)**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИЧЕСКОГО И ПРАВОВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ В СЕТЕВОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Аннотация. Статья посвящена решению проблемы воспитания этическим правилам поведения пользователей в сетевом интернет-пространстве. На основе разграничения нормативно-правовых и этических регуляторов делается вывод о специфике функционирующих в сетевом пространстве этических норм. Основная особенность такого функционирования заключена в их многообразии, самостоятельности, зависимости от социальных групп, которые эти этические нормы создают и поддерживают. В отличие от господствующей в реальном обществе системы морали, этика сетевого пространства функционирует таким образом, что рамки усмотрения для индивидов, сокрытых от общественного контроля произвольно выбранными аккаунтами, становятся практически безграничными. В этом заключается основная проблема функционирования этики в сетевом пространстве: право устанавливает нижнюю границу моральности, оставляя на усмотрение индивида его этические императивы поведения. Решение этической проблемы усматривается во внедрении педагогических приемов, направленных на формирование этического сознания пользователей сетевого пространства, при котором в школьные дисциплины информатики включаются разделы, формирующие этическое и правовое поведение пользователей сети Интернет.

Ключевые слова: мораль, этика, право, нормы, педагогика, воспитание, поведение, регулирование, сетевое пространство.

Annotation. The article is devoted to solving the problem of educating ethical rules of behavior of users in the network Internet space. Based on the differentiation of legal and ethical regulators, a conclusion is made about the specificity of ethical norms functioning in the network space. The main feature of such functioning lies in their diversity, independence, dependence on social groups that create and support these ethical norms. In contrast to the system of morality prevailing in real society, the ethics of the network space functions in such a way that the scope of discretion for individuals hidden from public control by arbitrarily chosen accounts becomes practically unlimited. This is the main problem of the functioning of ethics in the network space: the law sets the lower limit of morality, leaving at the discretion of the individual his ethical imperatives of behavior. The solution to the ethical problem is seen in the introduction of pedagogical methods aimed at the formation of the ethical consciousness of users of the network space, in which the school disciplines of computer science include sections that form the ethical and legal behavior of users of the Internet.

Keywords: morality, ethics, law, norms, pedagogy, education, behavior, regulation, network space.

Введение. Особенность морали (этики), господствующей в том или ином обществе, заключается в том, что предметом ее оценки может быть любой предмет, явление или процесс реальной действительности. Члены современного общества, включаясь в интернет-общение, неизбежно становятся источниками и трансляторами самых разнообразных этических оценок, относящихся к объектам цифрового мира и окружающей реальности. В силу этого новые процессы нынешней информационно-технологической эры не только приобретают моральные оценки, но и влияют на появление новых этических систем, способствуют формированию соответствующих этических мотивов, обуславливающих, в конечном счете, регулирование поведения индивидов. Однако сложность в том, что не всегда господствующие морально-этические правила безоговорочно принимаются всеми субъектами. Особенно это характерно для участников сетевого общения, которые порой не считают себя связанными официально одобряемыми и признанными морально-этическими нормами; границы своего этического поведения они устанавливают самостоятельно. Как результат, в противовес господствующей этической системе, они де-факто создают свои морально-этические правила общения и поведения в сетевом пространстве, базовым принципом которых является анонимность их присутствия в сетевом пространстве. В результате возникает проблема соблюдения ими этических норм, обеспечения правомерного поведения и более глобально – проблема эффективности этической системы в среде Интернет и результативного воздействия этики на сознание и поведение участников сетевого общения.

Целью статьи является выяснение характера взаимодействия официальных правовых норм и этических правил в сетевой среде.

Изложение основного материала статьи. Для целей нашего исследования определимся с исходными понятиями и постулатами, смысл которых требуется прояснить для обеспечения глубины трактовки и познания обсуждаемых феноменов.

Доктринально понятие этики было разработано еще Аристотелем в работе «Никомахова этика» [1], в рамках которой он выработал представления о нравственных и мыслительных добродетелях (императивах личностного поведения), таких как благоразумие, сдержанность, дружелюбие и др. Эти требования были и остаются и через две с лишним тысячи лет после Аристотеля актуальными требованиями этического поведения для личности, пребывающей в сетевом пространстве.

Рассматривая мотивацию этического поведения, уместно упомянуть концепцию И. Канта об обязательности нравственного закона, согласно которому благо есть высший принцип морали. Хотя доктрина И. Канта носит отчасти гипотетический характер, в сфере практического поведения ее постулаты остаются для многих нынешних участников интернет-пространства недостижимой вершиной. Не случайно, осознавая несовершенство человеческой природы, И. Кант в работе «Антропология с прагматической точки зрения» [2] предложил комбинацию принуждения со свободой и законом в качестве принципа истинного гражданского устройства. В этом аспекте важно понимать, что И. Кант не полагался на природное совершенство человека; напротив, он отмечал, что человек подвержен страстям, которые могут быть ограничиваемы как разумом, так и принуждением. В силу сказанного, те, кто считает интернет- среду сферой абсолютной вседозволенности должен понимать необходимость правовой регламентации поведения, направленной на обеспечение его моральности. Действительно, любой представитель современной цифровой цивилизации, активно участвуя в мессенджерах, форумах, интернет-играх и пр., хоть скрывается под ником (т.е. псевдонимом в интернет-среде), но тем не менее, в силу моральных требований, не должен пренебрегать добродетелями, присущими любой личности.

Весьма отчетливо о роли морали и этики высказался нобелевский лауреат А. Швейцер, который еще в середине XX века состояние современного ему человечества он характеризовал как «духовный упадок». Сегодня остается актуальной его мысль о том, что «общество служит интересам этики, когда оно санкционирует законом ее элементарные правила и передает их поколения в поколения этические идеи» [3, С. 322]. Сказанное позволяет понять, что этические нормы, функционирующие в обществе или вновь создаваемые им, должны искать основания своей эффективности в законодательстве, в правовой системе общества, политике, подразумевающей поддержку государством требуемых

стандартов деятельности. Современный мир слишком непредсказуем, чтобы полагаться только на имманентно присущие ему внутренние моральные принципы. Не только в окружающей нас реальности, но и особенно в цифровом мире, как показывают наши наблюдения, нравственные императивы участников сетевой среды не устойчивы и порой сводятся к утверждению собственного провоцирующего, эпатажного поведения, сопровождаемых грубыми оценками окружающей их действительности.

Сетевое пространство, представляет собой сложно организованное, многомерное явление, состоящее из многих участников, использующих технологические средства, позволяет индивидам стать участниками многообразных форм сетевого общения. Это сетевое пространство постоянно развивается. Однако проблема в том, что рост цифровых технологий не сопровождается соответствующим возрастанием этических требований участников цифрового мира, при котором возрастает взаимное уважение и ответственность членов интернет-сообщества.

Нет никакого сомнения в том, что нравственные и правовые нормы, действующие в сетевом пространстве – это близкие, но не тождественные друг другу феномены. Их близость обусловлена тем, что и этика, и право – суть регулирующие системы, однако механизмы их воздействия на сознание и поведение индивидов различны.

Вообще говоря, усматривается три возможных варианта взаимодействия этических норм и правовых норм в интернет-среде.

1 вариант. Совместное взаимодействие этических и правовых норм в отношении определенной деятельности индивидов в интернете. Таков, например, этический запрет на негативные высказывания о каких – либо национальностях, религиях или религиозных течениях. Он подкрепляется уголовно-правовой нормой действующего уголовного законодательства (ст. 148 УК РФ). Этический смысл этого запрета в том, что ущемляются интересы интернет-пользователей, принадлежащих к разным конфессиям и исповедующим разные религиозные убеждения.

В рамках этого варианта совместного функционирования этики и права является оправданным существующий этический и правовой запрет на распространение различных тоталитарных идеологий, исповедующих расовую неприязнь (например, фашизм) – или запрет на призывы к экстремистской деятельности ст. 280 УК РФ.

2 вариант. Предполагает самостоятельное действие этических норм и действие правовых норм в отношении «собственных» объектов воздействия. При этом сферы, охватываемые этикой и права не совпадают друг с другом. Так, поведение индивидов может не охватываться правом, но регулироваться этикой, либо напротив, поведение регламентируется этическими нормами, но правовое регулирование этого поведения отсутствует. Например, при общении в сети или мессенджере этичным выглядит обращение к другому лицу на «вы». Данная этическая норма выглядит естественной, однако правовое регулирование по этому аспекту поведения «молчит»: культура общения находится вне сферы права.

В свою очередь право (а точнее его разновидность – рациональные технические нормы), например, устанавливает правила создания личного кабинета пользователя сайта Gosuslugi.ru, однако при этом моральные оценки действия или бездействия гражданина в этом направлении не имеют значения.

3 вариант. Предполагает конфликт (противоречие) между этическими нормами и действующими в обществе правовыми нормами. В этом случае следует исходить из утверждения, согласно которому в современном обществе помимо действующей (господствующей в обществе) этической системы, функционируют и множество других этических систем в соответствии с стратификацией общества на социальные группы и сообщества. Сформировалась т.н. институциональная этика – этика, разработанная и имеющая применение в пределах отдельных социальных групп. В силу этого в сетевом пространстве имеется этика игроков игрового мира, этика пользователей социальных сетей, этика хакеров и т.д. Нередко этика этих социальных групп противоречит господствующей этике и противоречит действующему праву. Так, например, для участников социальной сети ВКонтакте характерно пренебрежение авторскими правами исполнителей популярной музыки, что выражается в нарушении авторских прав последних, однако участники этой сети считают такое положение нормальным и этичным. Здесь усматривается явное противоречие между поведением пользователей и требованиями этической нормативной системы и запретами права, распространяющими свое влияние на сетевое пространство.

Природа этики в сетевом пространстве в значительной мере отличается от природы этики в реальном мире. Это связано с тем, что:

– во-первых, в виртуальном пространстве физически отсутствует личность как таковая с ее классическими атрибутами, позволявшими когда-то, до наступления цифровой эпохи, осуществлять собственную «чистую индивидуальность» (Г. Гегель). Ныне пользователь в сетевом пространстве утрачивает личностные характеристики, он есть абстрактная фигура «по name». В то же время он становится способен в любой мере наделять себя не свойственными ему характеристиками (назвать себя любым именем, иметь разные имена в десятках сетей и мессенджерах, разместить любую фотографию, текст, видео и т.п.);

– во-вторых, пользователь посещает сеть, сохраняя при этом максимальную анонимность. Социум уже неважен. Важна максимальная анонимность и безнаказанность присутствия в сети. Таким образом, изменяется сама суть коммуникативности, в которой исчезает основа – общественный характер социальных связей, подконтрольность их этике общества;

– в-третьих, наблюдается дисбаланс между колоссальным уровнем свободы в сети и мерой личной ответственности. Свобода в реальном мире, как известно, трактуется как мера поведения человека, сопряженная с интересами других людей, как мера, не позволяющая нарушать свободу человека в обществе. Но возникает вопрос: о каком обществе идет речь в сетевом пространстве? Об обществе, в котором различие подменяется неразличимостью, коммуникация замкнута на эмоциональном восприятии сетевого пространства, которое самым существенным образом может отличаться от эмоционального восприятия реального пространства. Как следствие, это общество с минимумом этической и правовой ответственности для индивида.

Как известно, коммуникация это средство объединения людей, средство установления социальных связей, которые весьма разнообразны и проявляются они в разных сферах жизнедеятельности общества. В процессе функционирования сетевого пространства возникает проблема этических границ коммуникативной функции социума, под которой понимается нечто иное, чем простое общение, обмен контентом участниками сетевого общения. Всеобщий характер взаимодействия социальных субъектов, ставший возможным с развитием сетевых технологий, формирует сферы сетевого пространства, которые вообще не охватываются нормами этики, либо они регулируются лишь фрагментарно. Например, размещение видеоролика на видеохостинге сопровождается вымышленным именем (ником) его автора и может иметь заголовок, содержащий нецензурные выражения. В этом можно видеть нарушение этики, которое усугубляется правонарушением, т.к. для конкретного субъекта отсутствуют ограничения для размещения видеороликов, в отношении которых он не является правообладателем. Эти следствия вытекают из характера социальной коммуникации, осуществляемой в сетевом пространстве, при которой исчезает индивид.

А.В. Поляков, являясь автором коммуникативной концепции права, утверждает, что «ни правовые тексты, ни правовые ценности, ни субъективное правосознание, ни индивидуальные правопритязания не образуют право в качестве разрозненных элементов. То, что их объединяет – это правовая коммуникация, возникающая как intersубъективная реальность, связующим звеном которой являются взаимодействующие субъекты» [4, С. 18].

Е.Ф. Усманова делает еще более радикальный вывод, полагая, что «только коммуникация создает человека и только через другого можно понять самого себя» [5, С. 13]. В сетевом пространстве такой подход вряд ли применим.

Сетевая реальность, как уже отмечалось выше, полисубъектна, имеет многоуровневый и синкретичный характер. Интуитивно осознавая смысл будущих социальных связей, Питирим Сорокин отмечал, что грядущая реальность «не идентична ни с чем, ни с кем, ни с он, она, оно, ни с материей, ни с духом, ни с субъектом, ни с какой-либо иной, из ее дифференциаций и в то же время она заключает в себе все известные и неизвестные ее качества» [6, С. 508]. И хотя философ отнес указанное определение в целом ко всей существующей реальности, но более полного определения сетевого пространства сформулировать затруднительно.

«Сложнее всего, – пишет И.А. Мальковская, – обстоит дело с «этикой» сети – информационного пространства, нуждающегося объективно не только в защищенности от коммерческого произвола, но и в прояснении самого смысла «этического» в информационном поле. Есть оно там – этическое или нет? А если нет, то как тогда «договариваться» между собой посещающим это виртуальное пространство» [4, С. 205].

Обратим внимание на то, что автор смешивает значение понятий «сетевое пространство» и «информационное пространство». По нашему мнению, сетевое пространство – это пространство, развивающееся по своим специфическим законам и предполагающее коммуникацию между субъектами посредством информационных технологий и технических средств и фиксируемое идеально в сознании человека. Такое пространство регулируется не только правовыми и этическими нормами.

Информационное пространство, в свою очередь, – это структурированное кодовое пространство, формируемое взаимодействием материальных объектов и выражающееся в создании, передаче, приеме и изменении бит информации, передаваемой с помощью технических средств от субъекта к субъекту, регулируемое техническими и правовыми нормами, правилами работы с компьютерной техникой и нормами использования информационных технологий.

Этика сетевого пространства и этика информационного пространства, по большому счету, не должны быть тождественны друг другу. Этика, доминирующая в сетевом пространстве, носит в большей степени дозволительный характер, исповедующий принцип «этично и морально все, что принято в моем круге общения». К такой этической системе (системам) в качестве этического принципа применим известный тезис В.С. Соловьева, в соответствии с которым «право – это минимум нравственности». Согласно такому подходу, если участники сетевого общения не нарушают законодательных границ, их действия носят допустимый с точки зрения этики характер.

Современный участник (субъект) сетевого пространства – это прежде всего реальная личность, получившая в качестве внешней оболочки цифровой (виртуальный) образ. Отождествление конкретного субъекта с его «проекцией» в виртуальной среде не всегда возможно и не только теоретически, но и этически, когда пользователь осуществляет свою «подмену» личности. «Это связано с тем, что сам факт существования цифрового образа не всегда означает, что за этим образом стоит тот самый человек, образ которого мы видим (иными словами, когда, к примеру, аккаунт в социальной сети не верифицирован). Соответственно, те действия, которые совершаются посредством использования такого образа, далеко не во всех случаях являются действиями самого субъекта, образ которого используется в сетевом пространстве» [8, С. 215-216].

В.О. Пучков рассматривая проблему идентификации субъекта гражданского права в цифровом пространстве приходит к выводу, что «ГК РФ не содержит каких-либо нормативных требований, касающихся осуществления гражданских прав субъектом с использованием цифрового образа. Кроме того, законодательство далеко не во всех случаях требует от участников отношений в сетевом пространстве предоставления достоверной информации о себе» [6, С. 55]. Автор приходит к выводу, что представляется справедливым считать, что действия, совершенные с использованием цифрового образа субъекта в сетевом пространстве «не считаются совершенными самим этим субъектом, если не допущено иное» [9, С. 56].

Виртуальные явления трудно поддаются правовой оценке, т.к. они не относятся ни к материально-эмпирической действительности, ни к реальности сознания. Примером такой неоднозначной оценки этического смысла сетевого пространства может служить Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 4 декабря 2014 г.: «половая неприкосновенность и половая свобода личности могут быть нарушены когда отсутствует непосредственный физический контакт с телом потерпевшего». Таким образом, наличие попытки отождествить реальные и виртуальные преступления. С другой стороны, судебная практика в большой мере стремится уйти от решения проблем в сетевом пространстве, в том числе имеющих глубокие этические корни, апеллируя невозможностью доказывания факта, что иск предъявлен к ненадлежащему ответчику. Показательно в этом плане дело № А40-169180/19-511446, решение по которому вынес Арбитражный суд г. Москвы 25 октября 2019 г. [10]. Суть дела такова: кредитный потребительский кооператив обратился с иском о защите деловой репутации к индивидуальному предпринимателю, на странице которого в социальной сети Facebook были опубликованы сведения, содержащие компрометирующую информацию о фактах хозяйственной деятельности истца. Арбитражный суд в иске отказал, отметив, что сам факт публикации оспариваемых сведений на странице аккаунта, названного по имени и фамилии ответчика, еще не означает, что соответствующие сведения были опубликованы именно самим ответчиком.

Развитие технических средств общения в информационной среде, создание все новых и новых технологических новшеств порождают особенные этические и правовые проблемы. Например, «война» с вирусами в сетевом пространстве. Е.П. Ищенко в этой связи отмечает: «Появились коллекционеры вирусных программ. Если часть из них занималась этим из чисто научного интереса, чтобы использовать полученные знания для разработки антивирусных средств, а другие собирали их из любопытства, то третьи – с явным намерением устроить своим недругам террористический акт. Ясно, что жить среди людей, распространяющих бактерии чумы, холеры или сибирской язвы не слишком приятно... Так и представители всех групп коллекционеров потенциально опасны для компьютерного сообщества. Если «любопытные» и «террористы» ведут, как правило, скрытный образ жизни и мирный диалог с ними бесперспективны, то «исследователи» даже попытались выработать что-то вроде кодекса чести «исследователя-вирусолога», запрещающего использовать полученные знания во вред обществу» [11, С. 69-70].

Еще одна сторона рассматриваемой проблемы имеет чисто педагогический аспект. Современная школа, реализуя курсы информатики, к сожалению, делает акцент в преподавании дисциплин этого цикла исключительно на технических знаниях. Например, в средней школе изучаются логические основы (операции) информатики, затем основы системы управления базами данных, далее в старших классах осваиваются основные офисные программные продукты и не слишком сложные языки программирования и т.д. А между тем, не следует забывать, что основная миссия и главная роль будущих участников сетевого пространства – это общение, коммуникация в социальных сетях, пользование интернетом вещей и пр. Однако

моральные и правовые принципы общения в интернет-среде остаются за рамками учебных программ школьных курсов информатики. В силу сказанного, представляется оправданным включение в учебные дисциплины названного профиля разделов, содержащих этические и правовые ценности, формирующие моральное и правовое поведение молодежи.

Выводы. Изложенное позволяет заключить, что современное сетевое пространство является областью социальных отношений, в которых средствами, обеспечивающими общение индивидов выступают компьютеры и компьютерные технологии, предоставляющие возможность обмена кодированной информацией.

Складывающаяся среда общения подвержена нормативно-правовому воздействию – с одной стороны, а с другой – осуществляется воздействие нормами этики (морали). Особенность социально-этических регуляторов в том, что они, во-первых, складываются на основе саморегулирования (формируются различными социальными группами сетевого пространства), во-вторых, имеют множественный характер, в-третьих, их регулятивная сила не зависит напрямую от усилий государственных органов, однако их авторитет и эффективность зависят от усмотрения участников сетевого общения. В-четвертых, воздействие на сетевое пространство этическими нормами не имеет систематического характера, при этом многие области деятельности участников сети остаются вне сферы влияния этики. Отсюда представляется важным (в пятых), создание единого Этического кодекса поведения в сетевом пространстве.

Другое направление придания интернет-пространству этических и правовых начал – это решение чисто педагогической проблемы формирования устойчивых этических и правовых принципов у молодежи как активной части пользователей в интернет-среде. Решение этой проблемы видится в дополнении школьных курсов информатики разделами, содержащими информацию об этике поведения человека в интернет-среде и возможных правовых последствиях нарушения установленных общих правил сетевого общения.

Литература:

1. Аристотель. Никомахова этика. [Электронный ресурс]. <http://www.lib.ru/POEEAST/ARISTOTEL/nikomah.txt>. (Дата обращения: 21.08. 2021).
2. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. – СПб.: Наука. – 1999. – 471 с.
3. Швейцер А. Культура и этика. – М.: Прогресс. – 1973. – 344 с.
4. Поляков А.В. Прощание с классикой, или Как возникла коммуникативная теория права // Российский ежегодник теории права. – 2008. – №1.
5. Усманова Е.Ф. Коммуникативная функция правовой культуры // Российский юридический журнал. – 2015. – № 5.
6. Цит. по: Лесков Л.В. Последнее предвидение Питирима Сорокина // Возвращение Питирима Сорокина / Материалы научного симпозиума, посвященного 110-летию со дня рождения П.А. Сорокина / Под ред. Ю.В. Яковца. – М.: Московский общественный научный фонд; МФК. – 2000.
7. Мальковская И.А. Знак коммуникации. Дискурсивные матрицы. – М.: КомКнига. – 2005.
8. См.: Кавеева А.Д., Туркин К.С. Искусственный профиль «ВКонтакте» и их влияние на социальную сеть пользователей // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2018. – Т. XXI. – № 2.
9. Пучков В.О. Цивилистическая доктрина цифровой эпохи: методологические, теоретические и прикладные проблемы: монография / под ред. В.С. Белых. – М.: Проспект. – 2020.
10. Решение Арбитражного суда г. Москвы 25 октября 2019 г. по делу № А40-169180/19-511446 // СПС «КонсультантПлюс».
11. Ищенко Е.П. Виртуальный криминал. – М.: Проспект. – 2014. – 229 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Рамазанова Эльмира Асановна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА О ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования представлений детей седьмого года жизни о школе. Представлен анализ психолого-педагогической и методической литературы, который позволил выявить теоретические основы формирования готовности детей седьмого года жизни к обучению в школе. Раскрыты теоретические подходы к формированию положительного отношения к школе как составляющей социально-личностной готовности дошкольников. Посвящена экспериментальному исследованию формирования представлений детей седьмого года жизни о школе.

Ключевые слова: формирование, представление о школе, школа, дошкольник, педагог.

Annotation. The article deals with the problem of forming the ideas of children of the seventh year of life about school. The analysis of psychological, pedagogical and methodological literature is presented, which allowed to identify the theoretical foundations of the formation of the readiness of children of the seventh year of life to study at school. Theoretical approaches to the formation of a positive attitude to school as a component of the social and personal readiness of preschoolers are revealed. It is devoted to an experimental study of the formation of ideas of children of the seventh year of life about school.

Keywords: formation, idea of school, school, preschooler, teacher.

Введение. В современном образовании одной из основных задач является развитие и формирование личности как субъекта деятельности, постепенный переход от воспитания к саморазвитию и самовоспитанию. Уровень подготовленности ребенка к обучению в школе решает успешную задачу развития личности ребенка. Понятие преемственности между уровнями образования трактуется широко. Преемственность рассматривается как непрерывный процесс воспитания и обучения, как связь между различными ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных характеристик при переходе к новому состоянию. В настоящее время необходимость сохранения преемственности образовательной среды относится к числу важнейших приоритетов развития образования в России.

В период поступления в школу, считается важным моментом в жизни каждого ребенка, а также и родителей ребенка дошкольного возраста. Учебная деятельность будет являться успешным в школе, переход в новую социальную учебную среду, отношение зависит от подготовки, а главное о готовности в новую среду, среду школы. Воспитатели дошкольной образовательной организации в предшкольной группе стоит одна из главных задач стремление занять позицию современного младшего школьника, а также сформировать готовность к обучению и интерес к школе.

Проблемой готовности ребенка к школе занимались ведущие психологи: Л.И. Божович [1], Л.А. Венгер [2] и другие ученые. Психологическая готовность к обучению в школе при подготовке ребенка не сразу, а в процессе коммуникации со сверстниками и со взрослыми, в игровой и трудовой деятельности. О возрасте ребенка дошкольного возраста можно говорить о его психологической готовности или неготовности к новому этапу в жизни, и нельзя сказать, что он готовый будущий ученик.

Изложение основного материала статьи. Развитие и формирование личности как субъекта учебной деятельности и поступающем в школу, в целом ряде исследований таких как: А.Г. Гогоберидзе [3], М.С. Гринева [4], Л.Н. Зимакова [5], Л.С. Парамонова [7], М.Р. Табилова [8] и др., отмечается, что позитивное отношение к учению является определяющим фактором развития личности ребенка семи-восьми лет. В этом возрасте формируются личностные новообразования, взгляды, убеждения. Многие авторы отмечают, что сформированное положительное отношение к обучению может играть роль социальной среды. Учебно-социальная активность ребенка зависит от степени сформированности положительного отношения и силы мотивации в значительной степени зависят успешность в овладении знаниями.

Готовность к обучению в школе необходимо рассматривать как комплексную задачу в совокупности всех компонентов (социальную, интеллектуальную, эмоциональную и физическую) охватывающую все сферы социальной среды ребенка дошкольного возраста. Л.А. Венгер, понимал под готовностью школе, определенный набор знаний и умений, в котором в том числе должны быть мотивация, личностная готовность, в которую входят «внутренняя позиция школьника», волевая и интеллектуальная готовность [2].

Несколько основных подходов к проблеме школьной готовности, сформированные в отечественной психологии и педагогике. Первый подход предполагает формирование у детей необходимых знаний и умений на этапе подготовки к школе (А.В. Суровцева, Ф.Н. Блехер, С.Я. Фанштейн, Ф.А. Михайлова). Второй подход заключается в формировании отдельных компонентов готовности к школе на специально организованных школьных занятиях (А.Н. Давидчук, Т.Н. Доронова, Т.С. Комарова, Л.А. Пеньевская, А.П. Усова и др.). Суть третьего подхода связано с формированием произвольного поведения и заключается с умением ребенка подчиняться правилам и требованиям старшего и работать по образцу (Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер и Л.И. Цеханская).

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить структуру социально-личностной готовности. Мотивация к обучению в школе, является на данный момент одним из важных показателей социального аспекта готовности к школе, в данный период усваивать новые знания, эмоциональной predisposedности к требованиям взрослых, заинтересованности в познании окружающей и социальной среды.

Для обеспечения социальной адаптации и готовности продолжать образование, большое значение имеет воспитание положительного отношения к школе. Воспитание положительного отношения к школе – это важнейшее условие успешного обучения в дальнейшем, у ребенка дошкольного возраста строятся отношение к школе и формируется до того, как он в нее пойдет, важную роль в данном случае играет информация о школе и способ ее подачи со стороны родителей и педагогов дошкольной образовательной организации, при подготовке ребенка, необходимо сообщать информацию о школе, ребенку должна быть не только понятна, но и эмоционально прочувствована им.

Ребенок дошкольного возраста готов пойти в школу, но при этом он определяет внешнюю и оригинальную стороны, но при этом возникает желания сохранить образ жизни дошкольного возраста, на следующем, а также становление внутренней позиции школьника проходит в два этапа:

- на первом появляется положительное отношение к школе, но ориентация на содержательные моменты школьно-учебной деятельности отсутствуют, ребенок выделяет лишь внешнюю, оригинальную сторону, он хочет пойти в школу, но при этом сохранить дошкольный образ жизни;

- на втором этапе возникает ориентация на социальные, хотя и не собственно учебные аспекты деятельности, полностью сформированная позиция школьника включает сочетание ориентации и на социальные, и на собственно учебные моменты школьной жизни, хотя такого уровня достигают лишь немногие дети к семи годам, а при внутренней позиции представляет собой центральное психологическое новообразование кризиса семи лет.

Для разработки критериальной характеристики нам необходимо дать определения понятиям критерий и показатель. Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило.

Показатель является как составная часть, является компонентом критерия, если критерий – это качества, свойства изучаемого объекта, то показатели – это мера сформированности того или иного критерия, нам необходимо сформулировать критерии и показатели уровня представлений детей о школе.

Критериями выступили: первый критерий: наличие у ребенка представлений о школе. Показатели к первому критерию: содержательность, реалистичность представлений; второй критерий: наличие представлений о своей будущей позиции школьника. Показатели ко второму критерию: положительной отношение к будущей позиции школьника, содержательность высказываний ребенка.

Нами были подобраны диагностические методики для определения уровня готовности детей к обучению в школе: Т.А. Нежновой «Беседа о школе», оценивающая отношение к школе у школьников; беседа об отношении к школе и учению; беседа направлена на выявление уровня сформированности внутренней позиции школьника; беседа по выявлению внутренней позиции школьника (Н.И. Гуткина), при проведение бесед существует два вида вопросов, характеризующих внутреннюю позицию школьника и познавательную направленность.

В экспериментальной работе были проанализированы ответы детей дошкольного периода, нами были сформировали перечень вопросов для беседы, направленную на выявление представлений детей седьмого года жизни о школе и содержание детского рисунка на тему «Как я представляю школу».

При проведении бесед с детьми дошкольного возраста необходимо добиться того, чтобы они были активными при проведение бесед, а также необходимо чтоб беседа была краткой, и рассчитана на умственное напряжение; для получения достоверного результата. Беседа с ребенком дошкольно возраста проводилась индивидуально, а также при проведении беседы никто не должен отвлекать, и не в коем случае нельзя прерывать ребенка при проведение беседы. Нельзя требовать от детей дошкольного возраста которые соответствуют полному ответу. Беседа с ребенком дошкольного возраста, должна проводиться непринужденно и естественно, если ребенок при ответе отступит от темы беседы. Педагог дошкольной образовательной организации должен быть готов не давать детям отвлекаться от направления тем беседы. При проведении беседы педагогу необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка дошкольного возраста.

Ребенок дошкольного возраста который неуверенным в себе, слабой мотивации и готовности к школе, как правило следует задавать вопросы, на которые ребенок может сравнительно легко ответить при дополнительных вопросах, и только по вопросам, беседы, которые непосредственно связанным с исследуемой проблемой. Педагог должен уметь при беседе формулировать вопросы четко и ясно, учитывая степень компетентности в них собеседника. Так же уметь подбирать и ставить вопросы беседы в понятной форме, побуждая ребенка дошкольного возраста давать на вопросы развернутые ответы, учитывать настроение, субъективное состояние собеседника.

Детям седьмого года жизни предлагалось ответить на следующие вопросы: Что ты изобразил на рисунке? Хочешь ли ты пойти в школу? Как ты думаешь, что нужно для того, чтобы пойти в школу? Кто работает в школе? Что есть в школе? Какие помещения? Чем в школе занимаются ученики? Как ты думаешь, с каким настроением дети идут в школу? Обработка ответов: уровень представлений детей об обучении в школе определяется в результате анализа содержания их ответов.

К подгруппе с низким уровнем представлений о школе, для данной группы детей характерным были поверхностные представления о работе учителя, нереалистичные или фрагментарные представления о школе, темы беседы поддерживает скупо. В ответах на вопросы, связанные с желанием учиться в школе, отвечает неопределенно (не знаю, так надо). У ребенка не отмечается желание пойти в школу; содержание рисунка не соответствует реальной действительности; при описании рисунка ребенок отмечает, в основном, негативные стороны, школьная жизнь не вызывает интерес. Например, дети с низким уровнем имеют скудные представления о школе, в целом в школу не хочет, так как «нужно каждый день делать уроки, а в саду только отдыхать», выражает нежелание идти в школу, так как о школе знает очень мало, не может перечислить ни работников школы, ни деятельности школьной, рисунок не соответствует действительности.

В целом, вторая экспериментальная группа ДОО в процессе диагностики показала следующие результаты: высокий уровень представлений о школе показали 20% детей. Анализ результатов беседы детей подготовительной к школе группы ДОО низкий средний высокий группе детей свойственно представления о названии некоторых школьных предметов.

Представляют, каким должен быть хороший ученик. Могут назвать, что делает учитель в школе. Называют некоторые школьные мероприятия (линейка; физкультура, экскурсии), высказывают явный интерес к теме беседы о школе. Приводят примеры, связанные с школьной жизнью старших детей. Желают стать школьником, чтобы больше узнать; чтобы научиться читать и писать. Понимают, что учиться нелегко, но интересно; что это необходимо. Ребенок высказывает желание учиться в школе, на рисунке отражены сюжеты, близкие школьной действительности; первичные представления о школе реалистичные; школьная жизнь кажется привлекательной и интересной. Средний уровень представлений о школе показали 65% детей.

Данная группа детей имеет представления о том, чем занимаются школьники (пишут, читают). Может назвать, что делает учитель в школе. В целом позитивное отношение к будущей роли школьника. Стремление быть хорошим в глазах учителя, родителей.

Радует возможности приобретения вещей для предстоящей школьной жизни. Ребенок высказывает желание пойти в школу, содержание рисунка отражает как реалистичные, так и неправильные представления, школьная жизнь представляет для ребенка интерес. Низкий уровень представлений о школе показали 15% детей, данной группе детей дошкольного возраста свойственны, сдержанные высказывания о предстоящей деятельности, в ответах на вопросы у детей дошкольного возраста связанные с желанием учиться в школе, отвечает как правило неопределенно.

У ребенка не отмечается желание пойти в школу, содержание рисунка не соответствует реальной действительности, при описании рисунка ребенок отмечает, в основном, негативные стороны, школьная жизнь не вызывает интерес.

По итогам диагностики в двух группах дошкольной образовательной организации можно сделать вывод, что дети в детском саду имеют больше представлений о школе, их рисунки более содержательные и у большего количества детей присутствует желание идти в школу. Так в дошкольной образовательной организации высокого уровня представлений о школе не достиг никто, тогда как в он составил 20%. Это можно объяснить целенаправленной работой, проводимой в дошкольной образовательной организации по подготовке детей к школе совместно с образовательной организации.

В ходе анализа результатов эксперимента были получены данные, которые позволили определить низкий уровень представлений детей о школе. Представление о школе носило фрагментарный и нереалистичный характер, содержание рисунка не отвечало действительности. Так в экспериментальной группе 50% детей показали средний уровень представлений о школе, остальные 50% – низкий уровень. Тогда как в контрольной группе 20% детей показали высокий уровень, данная группа детей имела наиболее полные представления о школе, рисунки были реалистичными, школьная жизнь представляла интерес.

Выводы. Данные результаты обуславливают необходимость проведения мероприятий по формированию положительного отношения к школе у детей подготовительной группы дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Божович Л.И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема / Л.И. Божович // Известия АПН РСФСР. – М., 1951. – Вып. 36. – С. 3-28.
2. Венгер Л.А. Диагностика умственного развития дошкольников / Л.А. Венгер и др. – Монография, Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1978. – 248 с.
3. Гогоберидзе А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. 2-е изд. Стандарт третьего поколения / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. – СПб.: Питер. – 2017. – 464 с.
4. Гринева М.С. Структура личностной готовности к школе детей пяти, шести и семи лет / М.С. Гринева // Педагогическое образование и наука. – № 11. – 2009. – С. 37-40
5. Зимакова Л.Н. Обзор проблемы готовности детей к обучению в школе / Л.Н. Зимакова // Научные исследования и разработки молодых ученых, 2014. – (№2). – С. 49-52.
6. Маханева М. Проблема преемственности между детским садом и школой / М. Маханева // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 9. – С. 40-68.
7. Парамонова Л.Г. Ваш ребенок на пороге школы: Как подготовить ребенка к школе / Л.Г. Парамонова. – СПб.: КАРО, Дельта, 2005. – 384 с.
8. Табилова М.Р. Формирование образа «я» ребенка-дошкольника в системе дошкольного образования / М.Р. Табилова. – Вестник ТГУ. – 2010. – Выпуск 4 (84). – С. 61-63.

УДК 37.013.43

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета
начальных классов Рамазанова Эльмира Алиевна
Дагестанский государственный педагогический университет (г. Махачкала)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В статье исследуются основные подходы, которые могут быть применены в целях интенсификации и оптимизации процесса формирования эстетической культуры учащихся начальных классов с широким использованием декоративно-прикладного искусства, на современном этапе развития младшей школы в Российской Федерации. На основе исследования особенностей развития общества на настоящем этапе, а также эволюции системы образования, делается вывод о необходимости усиления духовно-нравственного развития младших школьников. В статье демонстрируется исключительная важность декоративно-прикладного искусства в плане совершенствования указанной составляющей начального образования. Констатируется наличие определённых проблем, связанных с внедрением декоративно-прикладного искусства в младшую школу. Предлагаются направления работы, потенциально способствующие их решению.

Ключевые слова: декоративно-прикладное искусство, народное творчество, начальная школа, образовательный процесс в начальной школе, духовно-нравственное развитие, учитель, младший школьник.

Annotation. The article examines the main approaches that can be applied in order to intensify and optimize the process of of primary school students' aesthetic culture forming with extensive decorative and applied arts using, at the present stage of the Russian primary school development. Based on the peculiarities of the society development at the present stage study, as well as the education system evolution, it is concluded that it is necessary to strengthen the spiritual and moral development of younger schoolchildren. Further, the exceptional importance of decorative and applied arts in terms of improving this primary education component is demonstrated. It is stated that there are certain problems associated with the introduction of decorative and applied art in junior school. The directions of work potentially contributing to their solution are proposed.

Keywords: decorative and applied art, folk art, elementary school, educational process in elementary school, spiritual and moral development, teacher, junior student.

Введение. Эволюция современного общества на протяжении последних тридцати лет, в т.ч. на территории Российской федерации, позволяет с определённой долей уверенности говорить о его переходе на постиндустриальную ступень. В подобных условиях неизбежно должна измениться роль такого социального института как школа, в т.ч. начальная. Её основной задачей с необходимостью должна стать подготовка всесторонне развитой личности, характеризующейся высокой конкурентоспособностью в современной динамично меняющейся социальной, экономической и культурной среде [1-2; 4; 8; 6].

В свою очередь, важным слагаемым формирования такой личности является развитие её эстетической культуры [5; 9; 13]. На ступени младшей школы одним из эффективных путей решения указанной педагогической задачи будет обращение к средствам декоративно-прикладного искусства.

Одна из наиболее значимых особенностей последнего состоит в том, что для его успешного освоения в рамках урочной и внеурочной деятельности младшим школьникам необходимо проявлять индивидуальные способности. Следовательно, изучение декоративно-прикладного искусства в начальной школе даёт учащимся возможность для накопления положительных навыков эстетического отношения к окружающей их действительности [2; 8; 12-13].

Возможным путем реализации указанных потенциалов будет посвящено основное содержание настоящей статьи.

Изложение основного материала статьи. Изучение декоративно-прикладного искусства на ступени начальной школы позволяет учащимся понять духовную ценность произведений народных мастеров. Таким образом, происходит стимуляция процесса формирования у учащихся системы знаний, умений и навыков, необходимых для творческой деятельности.

С другой стороны, как уже отмечалось во Введении к настоящей статье, развитие современного российского общества на протяжении последних тридцати лет характеризуется многообразием социальных и культурных ориентиров [1, С. 19]. Отсюда, в свою очередь, вытекают разноречивость представлений и знаний, объясняющиеся тем неограниченным потоком информации, в котором проживает современный человек, в частности, младший школьник.

В подобной ситуации в целях упорядоченья процесса формирования у младших школьников системы знаний, умений и навыков, связанных с их адаптацией к динамично меняющимся культурным условиям современного общества современному учителю следует обратиться к изучению особенностей художественного мышления предков.

Последние нашли полное выражение в изделиях декоративно-прикладного искусства [2, С. 76].

Сочетание в ряду характеристик декоративно-прикладного искусства таких черт как традиционность с одной стороны и инновационность – с другой позволяют причислить его изучение к важнейшим слагаемым образовательного процесса в начальной школе [6-9].

Сказанное выше в полной мере касается культурного наследия Республики Дагестан.

Указанному региону свойственны специфические традиции, в т.ч. в области декоративно-прикладного искусства. Уникальность культуры республики состоит также и в том, что её декоративно-прикладное искусство, имея богатую историю, продолжает своё развитие также и в наши дни. Сказанное относится к таким видам народного творчества, как:

- насечка дерева металлом;
- художественная обработка металлов;
- гончарное производство;
- ковроткачество;
- резьба по дереву, камню и кости [10, С. 72].

Продукция этих промыслов может быть учебным материалом, при помощи которого для учителя с большой вероятностью будет удачным процесс формирования эстетической культуры у учащихся начальных классов [4; 10; 13].

Путём приобщения младших школьников к декоративно-прикладному искусству могут быть оптимизированы следующие процессы:

- углубление и расширение представлений учащихся, касающихся области культуры и искусства;

- развитие у младших школьников таких характеристик, как внимание, память и воображение, а также способностей к различным видам творческой деятельности [5, С. 87].

Для повышения эффективности вышеуказанных процессов немаловажным будет акцентирование внимания на художественно-эстетической ценности изучаемых произведений декоративно-прикладного искусства. В свою очередь

подобное осознание важности произведения народного мастера, правильное его понимание, могут быть достигнуты лишь при условии активизации творческой и мыслительной деятельности младших школьников [1, С. 110].

Подобное обучение младшеклассников активному восприятию окружающей действительности играет огромную роль в процессе формирования у них качеств, необходимых члену современного общества.

Далее, изучение декоративно-прикладного искусства на ступени начальной школы позволяет реализовать практическую направленность образования. Оно даёт возможность развить у учащихся целый ряд умений и навыков [11-13]. При условии правильной организации обращения в рамках учебных занятий в начальной школе к произведениям декоративно-прикладного искусства позволяет:

- вооружить младших школьников системой знаний, умений и навыков, связанных с непосредственным осуществлением трудовой деятельности;
- сформировать у учащихся эстетический вкус;
- психологически и практически подготовить их к выбору будущей профессии.

Педагогическая наука и практика показывают, что наиболее эффективным на начальном этапе изучения декоративно-прикладного искусства будет обучение росписи небольших изделий с постепенным усложнением учебных заданий [1; 3-4; 6; 9-10]. Действительно, применяемые в ходе такого рода занятий приёмы ведения работы позволяют разнообразить процесс обучения. Таким образом снижается усталость, возникновение которой у младших школьников представляется неизбежным при выполнении монотонных действий [3, С. 15].

Таким образом, при изучении декоративно-прикладного искусства формирование у младших школьников эстетической культуры складывается из освоения мирового художественного наследия через произведения народного искусства, характерного для их региона [11, С. 708].

Как видим, расширение использования народного декоративно-прикладного искусства в учебно-воспитательном процессе начальной школы представляет собой одно из ключевых направлений развития соответствующего сегмента отечественной образовательной системы. Соответственно для его дальнейшего поступательного развития необходим педагогический поиск, направленный на повышение роли декоративно-прикладного искусства в процессе формирования личностных компетенций у учащихся [7; 10].

Немаловажный показатель эффективности использования средств декоративно-прикладного искусства в урочной и внеурочной деятельности младших школьников – их влияние на процесс развития творческого потенциала обучающихся. Последнее проявляется весьма ощутимо, если учесть, что занятия народным творчеством дают возможность для широкого применения самых разнообразных материалов в ходе практической деятельности [7, С. 122].

Учитывая приведённые выше характеристики декоративно-прикладного искусства как действенного средства развития ряда важных в современном мире личностных компетенций обучающихся, становится понятным, почему в последнее время ему уделяют немаловажное место в целом ряде программ изобразительного искусства, реализуемых в начальных классах. К таковым относится, например, программа за авторством Т.Я. Шишкаловой, озаглавленная «Основы народного и декоративно-прикладного искусства». Последняя содержит конкретное тематическое планирование заданий на каждый учебный год. Занимаясь по данной программе, младшие школьники получают возможность для приобщения к основам декоративно-прикладного творчества. Кроме того, в ходе занятий по этой программе происходит усвоение учащимися системы конкретных знаний, умений и навыков изобразительной и декоративно-прикладной деятельности [5, С. 156].

С другой стороны, на настоящем этапе развития отечественной начальной школы можно с определённой долей уверенности говорить о том, что комплексных подходов к изучению декоративно-прикладного искусства не существует. Такая ситуация объясняется следующими обстоятельствами:

- при разработке большинства существующих программ возрастные особенности современных младших школьников не учтены;
- педагогический потенциал декоративно-прикладного искусства до конца не определён;
- остаётся не исследованным вопрос о влиянии декоративно-прикладного искусства на профессиональное становление учителя изобразительного искусства [1; 4; 6; 9-12].

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что изучение декоративно-прикладного искусства на ступени начальной школы позволяет сформировать у младших школьников систему знаний, умений и навыков, необходимых для плодотворной деятельности в условиях современного общества.

Данное положение особенно ярко иллюстрируется ситуацией с соответствующим сегментом искусства в республике Дагестан, чьё декоративно-прикладное искусство, имея богатую историю, по сей день продолжает развиваться.

Продукция характерных для данного региона народных промыслов может в значительной степени поспособствовать росту эффективности процесса формирования эстетической культуры у младших школьников.

При этом немаловажным является акцент на художественно-эстетической ценности изучаемых произведений.

Изучение в начальной школе примеров декоративно-прикладного искусства даёт возможность для реализации практической направленности учебного процесса, так как предоставляет возможность для развития у учащихся многих умений и навыков, непосредственно связанных с практической деятельностью.

В последнее время вопросам внедрения декоративно-прикладного искусства в образовательную практику начальной школы уделяется немало внимания в педагогической теории и практике. Создаются образовательные программы, содержащие поурочное планирование занятий с использованием средств декоративно-прикладного искусства.

Однако вместе с тем на настоящем этапе развития отечественной начальной школы нельзя с уверенностью говорить о существовании комплексных подходов к его изучению.

Причинами такой ситуации являются недостаточное внимание исследователей и практиков к возрастным особенностям современных младших школьников, не вполне определённый педагогический потенциал декоративно-прикладного искусства, недостаточная изученность проблемы влияния декоративно-прикладного искусства на профессиональное становление самого педагога.

Литература:

1. Агарагимова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асылдерова М.М., Бушуева Е.В., Везетию Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Дугарская Т.А., Дудаев Г.С.Х., Ерина И.А., Капина А.А., Лапшова И.А., Матюгин Н.Е., Одишвили Г.Н., Окунев С.А., Сорокопуд Ю.В., Травинова Г.Н., Явбатырова Б.Г. и др. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий. М.: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Институт деловой карьеры», 2021. – 169 с.
2. Гасанова А.М. Особенности развития художественно-творческих способностей младших школьников наглядными средствами обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3(82). – С. 75-77.
3. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики // Гуманитарные науки. – 2016. – № 4 (36). – С. 11-18.

4. Иманмурзаева А.У. Формирование эстетического отношения младших школьников к декоративноприкладному искусству. Дисс... канд. пед. наук. Махачкала, 2018. – 164 с.
5. Мадаев У.М. Проблема роли изобразительного и декоративно-прикладного искусства в художественном образовании школьников в трудах отечественных ученых // Мир науки, культуры, образования. – № 1(86) 2021. – С. 155-157.
6. Мадаев У.М. Реализация творческой деятельности младших школьников средствами декоративно-прикладного искусства // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6(85). – С. 86-88.
7. Максудова Ш.А., Раджабов И.М. Особенности развития дополнительного художественного образования в процессе приобщения школьников к декоративно-прикладному искусству // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2(81). – С. 121-123.
8. Маметьева Л.С. Педагогический потенциал народного декоративно-прикладного искусства // Электрон. дан. Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/applikatsiya-lepka/2015/08/06/pedagogicheskiypotentsial-narodnogo-dekorativno> (Дата обращения: 21.12.2021).
9. Мерзоева Л.М. Сущность и специфика формирования этнохудожественной культуры младших школьников // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1(80). – С. 42-44.
10. Радомская О.И. Основы преподавания народного искусства в начальной школе // Humanity space. International almanac. – Vol. 7. – № 4. – 2018. – Pp. 706-712.
11. Рамазанова Э.А. Дидактический потенциал декоративно-прикладного искусства в художественно-эстетическом воспитании школьников // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2019. – Т. 13. – № 4. – С. 71-74.
12. Тарасенко Ю.О. Декоративно-прикладное искусство как средство формирования художественных способностей учащихся детских профессионально-художественных школ // Молодой ученый. – 2017. – № 38. – С. 122-125.
13. Технология развития творческих способностей учащихся через введение отдельных видов народного декоративно-прикладного искусства в курс «Технология» в средней школе // Электрон. дан. Режим доступа: <https://infourok.ru/tehnologiya-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostey-uchaschihsya-cherezvvedenie-otdelnih-vidov-narodnogo-dekorativno-prikladnogo-isk-3738822.html> (Дата обращения: 21.12.2021)

Педагогика

УДК 378

аспирант Савчук Маршалл Викторович

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

педагог-психолог Савчук Эльмира Альбертовна

Межрегиональная общественная организация содействию развития спорта «Возрождение» (г. Москва);

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой образовательных

технологий физической культуры и спорта Магин Владимир Алексеевич

Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ТРЕНЕРА В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация. Данная статья рассматривает возможности личностно-ориентированного подхода в условиях повышения квалификации тренера боевых единоборств. Личностно-ориентированное обучение предполагает обращение к личности тренера. Личностно-ориентированное обучение позволяет, отталкиваясь от потребностно-мотивационной сферы тренера, запустить механизм рефлексии, самооценки собственной деятельности, позволяет найти собственный смысл и ценность профессиональной деятельности.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, боевые единоборства, тренер, повышение квалификации.

Annotation. This article examines the possibilities of a personality-oriented approach in the conditions of professional development of a martial arts trainer. Personality-oriented training involves addressing the personality of the coach. Personality-oriented training allows, starting from the need-motivational sphere of the coach, to launch a mechanism of reflection, self-assessment of one's own activity, allows one to find one's own meaning and value of professional activity.

Keywords: personality-oriented approach, martial arts, coach, skills.

Введение. Развитие единоборств тесно связано с вопросами внешней и внутренней безопасности. Особенности расположения России на геополитической карте мира создает необходимость мобилизации и физического развития населения. На Руси издревле были популярны боевые забавы, в ходе ведения многочисленных войн и конфликтов обогащались техники ведения боя. В ходе Русско-Японской войны был отмечен интерес к восточным единоборствам. Среди отечественных основоположников единоборств стоит отметить И.В. Лебедева, В.С. Ощепкова, В.А. Спиридонова, А.А. Харлампиева. Они собирали и интегрировали различные виды боевых искусств в единую систему [4].

Изложение основного материала статьи. Интеграция и проникновение разных школ боевых стилей способствовало не только их взаимному обогащению, но и послужило мощным толчком к образованию новых направлений и видов боевых искусств.

Борец греко-римского стиля Иван Владимирович Лебедев первым попробовал создать эффективную систему самообороны, которую он изложил в своей книге «Самооборона и арест». Лебедев уделил внимание как борцовским, так и ударным техникам ведения поединка, подчеркнув, что помимо техники, необходимо развивать и силу, без которой многие приемы окажутся бесполезными [2].

К заслугам Анатолия Аркадьевича Харлампиева можно отнести официальное признание государством нового вида борьбы (16 ноября 1938 года приказ № 633 «О развитии борьбы вольного стиля»). Новый вид борьбы получил название «самбо», дальнейшее развитие шло в качестве боевого и спортивного направления.

Создание Смешанных боевых единоборств [ММА] в 90 гг. XXв. стало площадкой, предоставляющей возможность соотносить различные виды единоборств в условиях реального боя. В России данный вид спорта существует официально с 2012, хотя первые турниры начали проводиться еще с 1995 г.

Смешанные единоборства на сегодняшний день являются массовым и популярным видом спорта. Многие организации проводят соревнования по ММА как в нашей стране, так и за рубежом. Крупные соревнования являются медийным

событием, а «топовые» бойцы получают всемирную известность и обретают влияние в спортивном мире. Общемировые тенденции развития боевого спорта способствовали активному перемещению учеников и спортсменов из своего вида в ММА. Изучение литературы показало, что в последние десятилетия ведется активная научная работа по адаптации и подготовке спортсменов к соревнованиям по смешанным боевым единоборствам. Ряд исследований подчеркивает, что именно многолетняя система подготовки в рамках боевого самбо является наиболее адекватной для данной категории спортсменов [2; 10]. Неоспоримым подтверждением являются чемпионы мира по боевому самбо Федор Емельяненко, Олег Тактаров, Хабиб Нурмагомедов, Вадим Немков, Валентин Молдавский.

Все современные исследования подчеркивают важность личностных и профессиональных компетенций тренера единоборств [3; 5; 7; 9]. Тренер является примером для подражания, проводником в мир спорта, наставником. Его влияние на личность учащихся не подвергается сомнению. Тренер не только обучает приемам, технико-тактическим комбинациям, он передает свой опыт через материал занятия, транслирует свое отношение к ученикам, к группе посредством общения в процессе занятия. Наблюдая за поведением тренера можно понять его отношение к тренировочному процессу и профессиональной деятельности. Тренер становится эмоционально значимой личностью для спортсменов вне зависимости от их возраста [12, 13].

Одновременно с этим имеет место нехватка высококвалифицированных педагогов среди тренеров по единоборствам. «По данным исследований, проведенных среди единоборцев [борьба вольная, классическая и самбо, дзюдо, карате, бокс] причиной перехода от одного тренера к другому в 71,2% случаев является недостаточный уровень профессиональных знаний и опыта, не позволяющий обеспечивать дальнейший рост результатов» [7]. В большинстве случаев тренер по единоборствам – это бывший или выступающий спортсмен, прошедшие краткие курсы профессиональной переподготовки. Психолого-педагогическая составляющая в подобных программах представлена.

Н.И. Хохлова и Т.А. Родермель изучали психологические особенности личности тренеров единоборств. Обладая высоким уровнем жизнестойкости, высоким уровнем автономии, способностью влиять на других, тренеры имеют трудности в выстраивании положительных отношений с другими, для них характерна низкая ориентация на собственный рост (отсутствие собственного развития, отсутствие интереса к жизни). Авторы делают вывод о необходимости развития рефлексии и коммуникативных навыков [12, 13].

Методология подготовки и переподготовки тренеров боевых единоборств ограничивается краткой ретрансляцией психолого-педагогических знаний, не затрагивая ценностно-смысловой уровень личности будущего тренера. Возникает необходимость переформатирования методов преподавания. В последние десятилетия в педагогике все большую популярность обретает личностно-ориентированный подход. Личностно-ориентированный подход предполагает такое обучение, в котором основное внимание уделяется личности учащегося.

Личностно ориентированному подходу в образовании посвящены работы Якиманской И.С., Рубцова В.В., Сластенина В.А., Серикова В.В., Петровского В.А., Бондаревской Е.В., К.А Абульхановой-Славской и другие [1]. Основными понятиями, необходимыми для раскрытия такого обучения являются: личность, индивидуальность, самореализация, субъект, субъектность, Я-концепция, педагогическая поддержка.

Личность проявляется в своей индивидуальности, в своей способности быть инициатором своей деятельности. Личность реализуется через систему отношений с другими людьми, как способность отражаться и воздействовать на окружающую среду. Личность нами рассматривается как социальное понятие.

Личность это не только индивид, это и вклад личности в социум, в окружение, в других людей. Каждая личность проявляется в других и содержит в себе проявления других личностей.

Индивидуальность – система характерных особенностей и свойств, которые отличают одного индивида от другого, уникальный неповторимый набор общих качеств и особых черт индивида.

Самореализация – реализация потенциала человека, осуществление его способностей, возможностей, задатков в различных сферах жизни.

Субъект – отдельная личность или группа людей, обладающих сознанием, способных активно действовать в окружающей действительности, принимать решения, выбирать, воздействовать на других людей.

Субъектность – свойство индивида быть субъектом активности, быть инициатором своей деятельности, движущей силой своего развития, творчества.

Я-концепция – осознаваемая человеком система представлений о самом себе, является результатом познания себя через различные ситуации [реальные или вымышленные], мнения других людей.

Педагогическая поддержка – система мер, помогающая самопроявлению и самореализации личности.

При реализации личностно-ориентированного подхода можно выделить следующие принципы:

- Принцип самоактуализации. В каждом обучающемся существует необходимость в реализации своих физических, творческих задатков, способностей. Задача педагога состоит в том, чтобы выявить, помочь в проявлении и дальнейшем развитии возможностей каждого.

- Принцип индивидуальности. Признание индивидуальности каждого учащегося, ценности его уникального опыта.

- Принцип субъектности. Признание учащегося главной фигурой образовательного процесса. Признание его способности обучаться по собственной инициативе, в соответствии со своими потребностями познания мира.

- Принцип выбора. Делегирование учащемуся возможности выбора содержания, форм и методов обучения. Создание ситуаций выбора, применение специальных учебных технологий.

- Принцип творчества и успеха. Создание предпосылок для ситуации успеха, положительной оценки опыта, создание возможностей для творческого поиска.

- Принцип доверия и поддержки. Создание атмосферы доверия, сотрудничества, веры в лучшее, опора на позитивные стороны личности, поддержка стремления в саморазвитии, самоактуализации, осознания собственного опыта [1].

Личностно-ориентированный подход в системе переподготовки создает ситуацию для личностного и ценностно-смыслового развития тренера, позволяет тренеру осознать свои индивидуальные особенности, положительные и сильные стороны, развивать навыки саморефлексии. наиболее методологически подходящие для этого формы работы: тренинги, мастер классы, диалог и полилог.

Во время занятий создаются условия для приобретения субъектного опыта, его осознания, анализа и присвоения.

Личностно-ориентированное обучение предполагает актуализировать систему ценностей тренера. Осознание общекультурных и общечеловеческих ценностей. Осознание роли тренера как значимого лица в жизни учащихся, которое транслирует определенную систему ценностей и смыслов, осознанно и бессознательно. Выявить смыслы и установки тренера, на основе которых он может выстроить собственную систему ценности, определить себя как носителя и транслятора общечеловеческих и профессиональных ценностей, выбрать смыслообразующий компонент собственной профессиональной деятельности.

Тренинги и диалогичные формы работы создают модель субъект-субъектных отношений. В условиях уважения к участникам педагогического взаимодействия участники могут делиться личным опытом, начать анализ собственной деятельности, развить навыки коммуникации. Личностно-ориентированный подход позволит создать опыт субъект-субъектных отношений в рамках учебного процесса, который станет прецедентом для переоценки отношений тренера с учениками, который можно экстраполировать на свою профессиональную деятельность [11].

Система мастер-классов позволяет создать ситуацию, при которой каждый тренер имеет возможность повысить свою спортивную квалификацию в соответствии с внутренними потребностями. Точечно восполнить пробелы в исполнении приемов, отработать приобретенные знания, актуализировать опыт выполнения необходимых техник. Группа на основе внутренней коммуникации может коллективно выбрать тему для занятия или мастер-класса, какая ситуация поединка является наиболее актуальной для разбора. Широкая палитра форм работы личностно-ориентированного обучения предоставит возможность выбора наиболее актуальных для каждого.

Выводы. Личностно-ориентированный подход в условиях повышения квалификации тренеров боевых единоборств позволяет, отталкиваясь от потребностно-мотивационной сферы тренера, запустить механизм самооценки, саморефлексии собственной деятельности. Позволить найти собственный смысл и ценность профессиональной деятельности. Определить и присвоить новые формы работы. Освоить новые способы коммуникации в рамках субъект-субъектных отношений.

Литература:

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.
2. Дубинецкий В.В., Кочетов П.А., Амелин С.Г. Многолетний опыт высококвалифицированных борцов самбистов как мотивация перехода в боевые искусства по смешанным единоборствам (ММА) // Проблемы педагогики. – 2017. – №5.
3. Калинина Е.А., Кизлевяйнен Л.М. Роль профессиональных качеств тренера в становлении личности спортсмена // ТиПФК. – 2021. – №1.
4. Коноплев В.В., Сафонова Г.В., Харченко Е.В. Современные тенденции развития любительских смешанных единоборств в России на примере Приморского края // Ученые записки университета Лесгафта. – 2020. – №11.
5. Носов С.А., Ляпин А.И., Герасимов И.В. Роль тренера в жизнедеятельности юных спортсменов, занимающихся единоборствами // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. – 2021. – №8.
6. Перетягко Г.И. Теоретические аспекты личностно-ориентированного обучения // Евразийский Союз Ученых. – 2014. – №8-4.
7. Подоляко М.В. Проблемные аспекты профессиональной подготовленности специалистов по восточным единоборствам // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2013. – №1.
8. Попов Д.Е. Компаративный анализ генезиса правоохранительных органов Руси и зарубежных стран // Аналитика культурологии. – 2010. – №18.
9. Столяров В.И. Современная теория физического воспитания (проблемы, пути решения, инновационная концепция) // Наука и спорт, современные тенденции, 2016. – №1.
10. Троян Е. И. Самбо на службе российской полиции: история в лицах // Полицейская деятельность. 2019. №5.
11. Фатеев В.А. Концептуальные основы управления профессиональной подготовкой учителя физической культуры новой формации // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №11.
12. Хохлова Н.И., Родермель Т.А. Психолого-педагогические компоненты тренировочного процесса каратистов // ТиПФК. – 2020. – №3.
13. Хохлова Н.И., Родермель Т.А. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности тренера боевых единоборств // ТиПФК. – 2021. – №11.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Сидоренко-Николашина Елена Леонидовна

Агротехнологическая академия (структурное подразделение) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

кандидат педагогических наук, доцент Комиссаренко Елена Валентиновна

Агротехнологическая академия (структурное подразделение) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

ассистент Бережная Татьяна Егоровна

Агротехнологическая академия (структурное подразделение) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В АГРОТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассмотрены инновационные формы проведения аудиторных занятий и поддержки самостоятельной работы обучающихся агротехнологического вуза, основанные на анализе структурно-логических схем учебного материала и использовании электронного учебно-методического пособия. Метод установления междисциплинарных связей высшей математики и информатики со специальными дисциплинами представлен решением пакета профессионально ориентированных задач. В исследовании разрабатывается авторская методика проведения инновационных интерактивных форм контроля знаний, таких как коллоквиум, тестовые задания, дидактическое упражнение «заполни пустую ячейку».

Ключевые слова: высшее образование, агротехнологический вуз, высшая математика, информатика, интерактивные формы обучения.

Annotation. The article considers innovative forms of conducting classroom classes and supporting the independent work of students of the agrotechnological university, based on the analysis of structural and logical schemes of educational material and the use of electronic teaching manuals. The method of establishing interdisciplinary connections of higher mathematics and computer science with special disciplines is represented by the solution of a package of professionally oriented problems. The study develops the author's methodology for conducting innovative interactive forms of knowledge control, such as a colloquium, test tasks, and the didactic exercise "fill in an empty cell".

Keywords: higher education, agrotechnological university, higher mathematics, computer science, interactive forms of training.

Введение. Данная статья представляет собой краткий обзор методических и методологических основ исследования, посвященного углубленному анализу и совершенствованию существующих форм обучения дисциплинам математического и компьютерно-информационного циклов, а также разработке методики новых интерактивных форм организации учебного процесса и поддержки самостоятельной работы обучающихся.

Работа исследует проблему формирования компетентности будущих инженеров агротехнологического профиля. На сегодняшний день результатом высшего образования является сформированность необходимых компетенций, на базе которых выпускники вузов способны решать профессиональные задачи различного уровня сложности, выдерживать жесткую конкуренцию на отечественном и международном рынке труда.

Специфика и главная цель профессиональной подготовки будущих специалистов агропромышленного комплекса обусловлена сложностью осуществления интеграции образования, науки и производства. Большая часть учебного материала по дисциплинам математического и информационного циклов выносится на самостоятельное изучение, при этом значительная доля запланированных часов отводится на профессиональные предметы, в том числе на производственную практику. Учитывая сложность теоретических основ и прикладного аппарата высшей математики, очевидно, что данные факты не способствуют эффективному усвоению студентами базовых знаний и умений.

Таким образом, проблема данного исследования является актуальной и требует основательной разработки учебно-методического комплекса средств и методов преподавания рассматриваемых дисциплин с опорой на инновационные формы интерактивного обучения.

Изложение основного материала статьи. Авторы работы, используя в процессе обучения высшей математике и информатике классические методы преподавания, методически обосновывают ряд новых интерактивных форм проведения аудиторных занятий и поддержки самостоятельной работы обучаемых.

1. Лекция – логическая структуризация учебного материала на основе семантической сети составляется с учетом лингвистического анализа содержания текста, позволяет выявить связи между описанными в нем математическими понятиями, служит базой для решения различных аналитических задач. Основным свойством сети является объединение "сквозных" разделов терминологии, связывающих, на первый взгляд, весьма далекие темы, а также соединение важнейших математических разделов в единый предметный комплекс. Спускаясь по иерархической цепи системности, каждая тема рассматривается уже как подчиненная система своего уровня знаний. Пределом такого разбиения являются элементы исходной системы (закономерности, определения, формулы, понятия, символы, ключевые слова и т.п.), которые характеризуют глубину проникновения в изучение математического материала. При этом выявляются основные причинно-следственные вертикальные и горизонтальные связи между фрагментами и элементами сети.

Разработанные средства отображения семантических сетей представляют удобную форму навигации по учебному материалу. В частности, графически их можно представлять в виде структурно-логических схем, под которыми мы понимаем формализованное визуализированное предоставление связной информации предметной области, что позволяет дать четкое отображение входящих в нее объектов (понятий), а также показать логику взаимосвязей между ними. Пример представления учебного материала лекции в виде структурно-логической схемы изображен на рисунке 1.

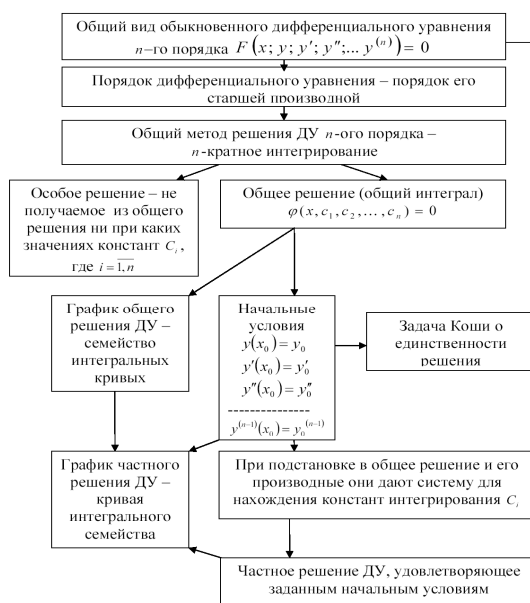


Рисунок 1. Структурно-логическая схема темы «Общие понятия теории обыкновенных дифференциальных уравнений»

2. Практическое занятие с решением пакета профессионально ориентированных задач реализует в учебном процессе метод установления междисциплинарных связей высшей математики и информатики с дисциплинами профессионального цикла для обучающихся по инженерным направлениям подготовки агротехнологического вуза.

Эффективное усвоение студентами знаний основано на дидактических принципах, в том числе на принципе связи теории с практикой, на базе которого демонстрация и закрепление основных моментов теории, рассмотренных во время лекций, осуществляется посредством решения прикладных задач на практических и лабораторных занятиях. При этом не только цементируются базовые знания обучающихся, но и устанавливаются логические связи высшей математики и информатики со спецдисциплинами, формируются общепрофессиональные и профессиональные компетенции студентов [1], [2].

Учитывая, что математический аппарат является наиболее абстрактным по сравнению с другими науками, с целью мотивации обучения крайне необходимым становится осознание студентами межпредметных связей высшей математики с такими учебными курсами, как основы научных исследований, проектная деятельность, начертательная геометрия и инженерная графика, информатика и компьютерная техника, основы компьютерного моделирования, физика, теоретическая механика, техническая механика, сопротивление материалов, материаловедение, электротехника, гидравлика, теория механизмов и машин, теплотехника, организация и управление на предприятиях АПК, моделирование инженерных задач на ЭВМ, анализ технологических систем и другими дисциплинами, изучаемые в агротехнологическом вузе. Решим иллюстративную задачу.

В резервуар, содержащий 10 кг соли на 100 литров смеси, каждую минуту поступает 30 литров воды и вытекает 20 литров смеси. Определить, какое количество соли останется в резервуаре через t минут, в предположении, что смесь мгновенно перемешивается.

Решение. Пусть x – количество соли в резервуаре в момент времени t , тогда скорость изменения количества соли в смеси с течением времени равна x'_t .

Объем смеси в резервуаре в момент времени t : $v = 100 + 30t - 20t = 100 + 10t$. Поэтому концентрация соли $\frac{x}{100 + 10t}$ (т.е. количество соли, содержащейся в единице объема смеси) в момент времени t будет равна $\frac{x}{100 + 10t}$.

Так как объем вытекшей за этот промежуток времени смеси 20 литров, то умножив ее на концентрацию соли, получим

дифференциальное уравнение $\frac{dx}{dt} = -\frac{20x}{100 + 10t}$. Разделяя переменные и интегрируя, получаем:

$$\frac{dx}{x} = -\frac{2}{10+t} dt \quad \text{или} \quad \int \frac{dx}{x} = -2 \int \frac{dt}{10+t}, \quad \text{то есть} \quad \ln x = -2 \ln(10+t) + \ln C.$$

$$x = \frac{C}{(10+t)^2}.$$

Отсюда

По условию задачи начальное условие $x(0) = 10$. Подставим его в общее решение, получим $\frac{C}{100} = 10$, то есть $C = 1000$. Поэтому закон изменения количества соли x в килограммах, находящейся в резервуаре, в зависимости от

$$x = \frac{1000}{(10+t)^2}$$

протекшего времени t в минутах получаем формулой

Заметим, что из полученной формулы, зная количество соли, оставшейся в резервуаре (последнее легко установить, измеряя объем резервуара и концентрацию соли в нем), можно определить, сколько времени прошло от начала процесса. Задача решена.

3. Поддержка самостоятельной работы студентов представлена в исследовании методикой использования в процессе обучения высшей математике электронного учебно-методического пособия, разработанного в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования Российской Федерации по агротехнологическим направлениям подготовки [4].

Электронный учебник это, прежде всего, возможность обучения для каждого студента по индивидуальной траектории; расширение информационного пространства за счет использования интерактивных медиаобъектов; возможность самопроверки знаний, умений, компетенций; поддержка технологии автоматической загрузки и обновления электронного учебника в удобное время по современным каналам связи.

Пособие содержит перечисленные в содержании отдельные папки «Структурно-логические схемы основных разделов учебной дисциплины», «Структурно-логические схемы некоторых тем учебного материала» и «Пояснения к структурно-логическим схемам учебного материала», которые содержат теоретические основы, необходимые рисунки, конкретные примеры, решение задач практического содержания и вопросы для самопроверки. Выбрав тему для изучения, обучающийся открывает соответствующий файл, в котором содержится ссылка на структурно-логическую схему данного фрагмента учебного материала. Таким образом, к схеме по мере необходимости можно обращаться сколь угодно количество раз в процессе проработки темы [5].

Созданное авторами электронное учебно-методическое пособие является инструментом обучения с расширенными возможностями по сравнению с традиционным пособием. Его основное преимущество – интерактивность и гибкая навигация. Текстовая часть сопровождается многочисленными перекрёстными ссылками, позволяющими сократить время поиска необходимой информации. Электронное пособие мультиплатформенное, то есть поддерживается большинством электронных устройств: планшетных, стационарных и переносных компьютерах с операционной системой Windows версии XP и выше, смартфонов с операционной системой Android и iOS.

Контроль знаний при использовании электронного пособия осуществляется с помощью вопросов для самопроверки и тестовых заданий, приведенных в конце каждой главы и позволяющих диагностировать уровень самостоятельной подготовки студентов по конкретной изучаемой теме и своевременно ликвидировать пробелы этих знаний.

В конце каждого тестового задания обучаемому объявляется результат в виде количества полученных баллов из максимально возможных, эквивалент полученных баллов в процентном соотношении от возможных 100%, его оценка по пятибалльной шкале, указывается дата и время, затраченное на прохождение теста. При этом остается неизвестным, на какие именно вопросы были даны неверные ответы. Таким образом, студент имеет возможность многократно проходить тест и достичь 100% правильных ответов (рисунок 2).

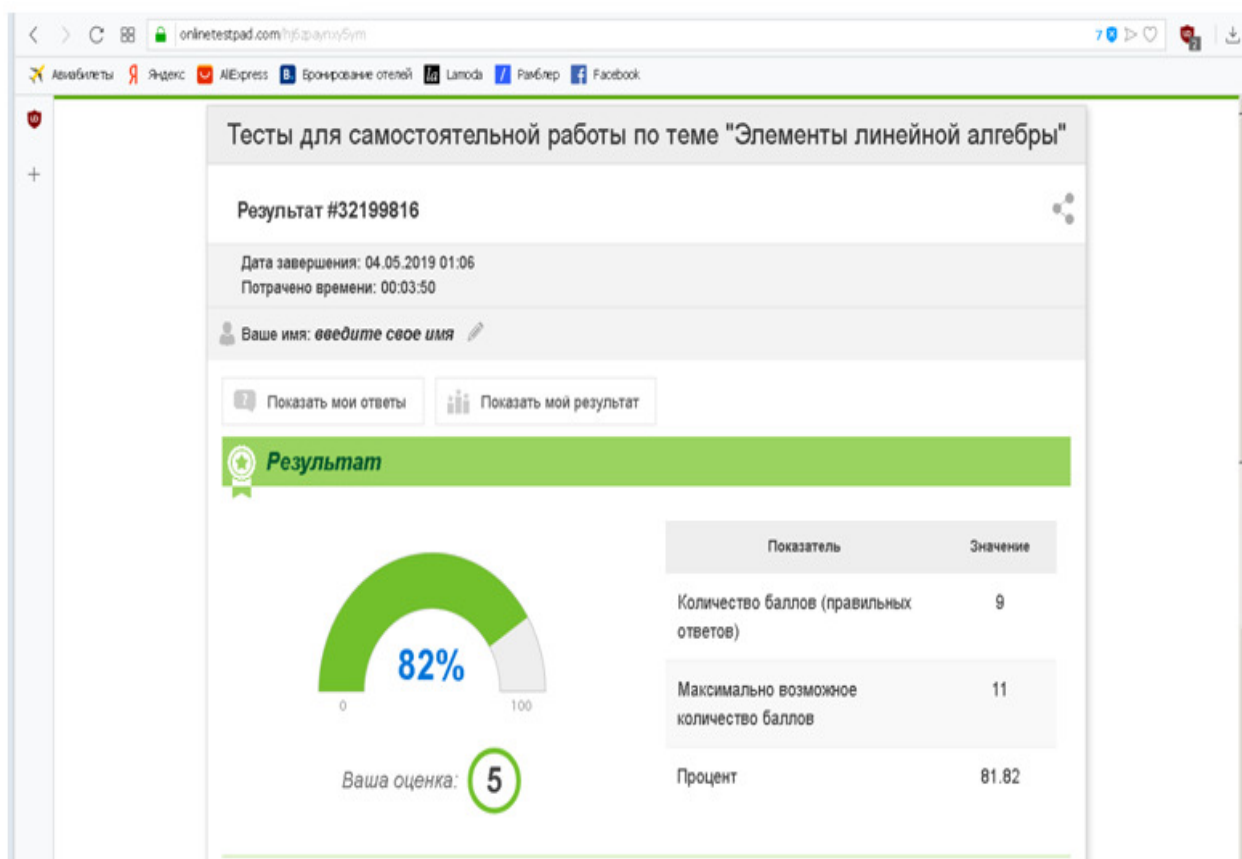


Рисунок 2. Самоконтроль знаний в электронном пособии

Применение электронного пособия по высшей математике повышает эффективность усвоения знаний студентами, что обуславливается структуризацией, систематизацией и визуализацией учебного материала. Электронный учебник может быть использован при самостоятельной работе, при подготовке к лекциям и практическим занятиям, а также к промежуточным аттестациям.

4. Коллоквиум и тестирование как анализ структурно-логических схем, согласно предлагаемой методике, проводят с использованием некомпьютерных интерактивных средств обучения в виде устного индивидуального опроса, в ходе которого обучающимся предлагается раскрыть одну из тем учебного курса (внутри изучаемого модуля), основываясь на полном анализе ее структурно-логической схемы, связывая понятия данной темы с теоретическими и практическими положениями смежных тем (см. рисунок 1). Студенты должны дать определения вновь вводимых математических понятий, раскрыть комплекс ассоциативных связей внутри схемы, установить логический переход от уже усвоенного к новому, указать прикладной аспект изучаемой темы [3].

Более глубокому осмыслению и усвоению знаний студентами способствует такой активный вид контроля знаний, как дидактическая игра «заполни ячейку», которая может быть использована как в качестве коллоквиума, так и при составлении тестов. Приведем пример (рисунок 3).

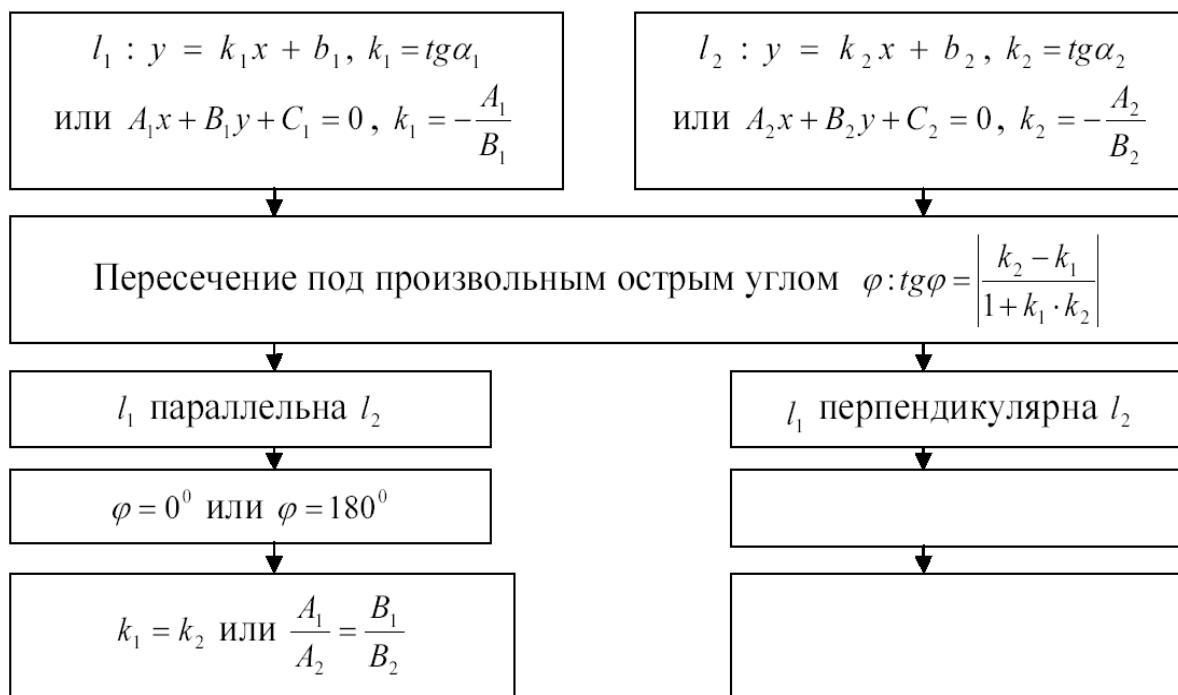


Рисунок 3. Задание для дидактической игры «заполни пустую ячейку»

Обучаемый должен восстановить логические рассуждения: перпендикулярность двух прямых на плоскости \Rightarrow угол между ними $90^\circ \Rightarrow$ тангенс 90° не существует \Rightarrow дробь не существует при равенстве нулю знаменателя $k_1 \cdot k_2 + 1 = 0 \Rightarrow$ условие перпендикулярности двух прямых на плоскости через их угловые коэффициенты имеет вид $k_1 = -1/k_2$.

Верное заполнение обеих ячеек оценивается, например, в 10 баллов, одной из них – в 5 баллов, отсутствие верного ответа – в 0 баллов.

Такие задания авторы относят к высокому уровню сложности, так как для их выполнения необходимо применить умения и навыки систематизации и структуризации учебного материала, способности воспроизводить логические связи между понятиями, что свидетельствует об эффективном усвоении знаний студентами изучаемой темы.

5. Тесты в виде логических цепочек позволяют проверить глубину и эффективность усвоение знаний учебного материала по дисциплинам математического и компьютерно-информационного циклов.

Для разработки логических цепочек используется структурно-логическая схема дисциплины, в которой выделены все разделы учебного курса, каждый из которых разбит на фрагменты, отражающие основные темы раздела. Педагогический тест составляется по всем логическим элементам, включенным в схему, для проверки степени и качества усвоения каждого. Логические элементы рассуждения заключены в прямоугольники. Соединяются прямоугольники стрелками согласно логическим связям элементов в данной теме. Направление стрелок показывает переход от предыдущих элементов рассуждения к последующим.

Пример. В разделе «Дифференциальное исчисление функции многих переменных», теме «Частные производные высших порядков функции двух переменных» можно составить следующую логическую цепочку:



Затем один из элементов рассуждения пропускается, и студентам предлагается его определить. В качестве вариантов предлагаются пять ответов, один из которых правильный, а остальные (дистракторы) – нет. Для каждой цепочки выбирается только один правильный ответ. Такие ответы, как «правильного ответа нет», «все ответы правильные», «все ответы неправильные» не предусмотрены.

Представленный тест имеет ряд очевидных преимуществ. Предложенная структура тестовых заданий совершенствует логическое мышление обучающихся. Использование уже усвоенных знаний невозможно без рассуждений для принятия решения. Данный вид контроля знаний дает возможность развивать логику мышления испытуемого, которая приводит его к определенному результату, правильность которого и проверяется тестовым заданием. В отличие от традиционного теста логическая цепочка позволяет проверить умение обучающегося строить доказательства и выводить формулы, проверить насколько высок уровень развития навыков и умений обучающегося.

Выводы. Специфика и главная цель профессиональной подготовки будущих специалистов агропромышленного комплекса требует основательной разработки учебно-методического комплекса средств и методов преподавания с опорой

на инновационные формы интерактивного обучения. Наглядное представление знаний в виде структурно-логические схем и логических цепочек при чтении лекций и контроле знаний дает возможность составлять системы понятий высшей математики и информатики по различным темам, разделам, параграфам. Горизонтальная и вертикальная навигация по схемам выявляет ассоциативные связи между понятиями различных разделов учебного курса, соединяя их в единый предметный комплекс. Решение задач практического содержания помогает обучаемым представить объем знаний и умений, необходимых в их будущей профессиональной деятельности, устанавливает межпредметные связи базовых знаний с дисциплинами профессионального цикла. Использование электронного учебно-методического пособия дает возможность организовать поддержку самостоятельной работы студентов, выявить пробелы в их знаниях по конкретной теме, по общему курсу изучаемой дисциплины и ликвидировать эти пробелы. Предлагаемая методика обучения является универсальной, поэтому может быть использована при разработке учебных курсов других дисциплин, в том числе дистанционных, а также при создании репетиторских программ.

Литература:

1. Бережная Т.Е. Внедрение интерактивного обучения на занятиях по информатике // Современные проблемы и перспективы развития педагогики психологии. Материалы XIII Международной научно-практической конференции. – Махачкала: Издательство «Апробация», 2017. – С. 9-12.
2. Комиссаренко Е.В. Применение методов проблемного обучения при решении профессионально-ориентированных задач на занятиях по математике // Развитие инструментов управления научной деятельностью: сборник статей Международной научно-практической конференции (18 марта 2017г., г. Уфа). – Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2017. – Часть 3. – С. 135-138.
3. Сидоренко-Николашина Е.Л. Активные формы контроля знаний по высшей математике обучающихся агротехнологического вуза // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. – Выпуск 67(2). – Ялта: РИО ГПА, 2020. – С. 187-192.
4. Сидоренко-Николашина Е.Л., Бережная Т.Е. Математика. Электронное учебно-методическое пособие для обучающихся в агротехнологических вузах / Сидоренко-Николашина Е.Л., Бережная Т.Е. – ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского». – Симферополь, 2017. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/vyssaamatem/home> (дата обращения: 06.06.2021)
5. Сидоренко-Николашина Е.Л. Поддержка самостоятельной работы обучающихся при изучении математики с помощью электронного учебника в агротехнологическом вузе // Вестник НИЦ МИСИ: актуальные вопросы современной науки: электронный международный научный журнал. – М: НИЦ МИСИ. – 2019. – №19 – С. 22-28. / [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://conference-nicmisi.ru/mezhdunarodnyj-nauchnyj-zhurnal-vestnik-nits-misi-aktualnye-voprosy-sovremennoj-nauki.-2.html> (дата обращения: 06.06.2021)

Педагогика

УДК 378.2

кандидат сельскохозяйственных наук Симоненко Каринэ Петросовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат биологических наук, доцент Игнатъева Лия Евгеньевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ТРЕНЕРОВ ПО КОННОМУ СПОРТУ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме подготовки тренеров по конному спорту в Российской Федерации. Проанализированы исторические предпосылки возникновения данной проблемы, состояние отечественной и зарубежной системы образования специалистов в сфере конного спорта. Определены основные задачи, направленные на ее решение в условиях современного образования.

Ключевые слова: высшая школа, образовательный процесс, федеральный государственный образовательный стандарт, профессиональный стандарт, подготовка тренера, конный спорт.

Annotation. The article is devoted to today the problem of training coaches on equestrian sports in the Russian Federation. The historical prerequisites for the emergence of this problem, the state of the domestic and foreign system of education of specialists in the field of equestrian sports are analyzed. The main tasks aimed at its solution in modern education are determined.

Keywords: higher school, educational process, federal state educational standard, professional standard, trainer training, equestrian sport.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» по теме: «Проблемы подготовки тренеров по конному спорту в Российской Федерации в условиях современного образования»

Введение. Внимание общества к той или иной проблеме определяется социальным заказом. Можно с уверенностью утверждать, что в современном обществе имеется запрос на подготовку высококвалифицированных тренеров нового типа, способных более успешно решать вопросы профессиональной деятельности в системе «детско-юношеский – студенческий – спорт высших достижений – профессиональный спорт». При этом явно прослеживается несоответствие современной интегрированной образовательной системе концептуальных подходов к подготовке тренеров в специализированных вузах России, недостаточную разработанность вопросов эффективного формирования профессиональной готовности студентов спортивных вузов к работе тренера [3].

Так, в настоящее время в нашей стране существует запрос на развитие конного спорта, как профессионального, так и любительского. Кроме того, любой крупный город имеет в своей инфраструктуре конно-спортивные клубы, конные фермы, конные базы и центры. Лошадей используют при организации досуга, в туризме, иппотерапии, реабилитации. В связи с этим в России острым является вопрос нехватки профессиональных кадров по сопутствующим профессиям: инструктор по

верховой езде, тренер по конному спорту, конюх, коневод, кузнец-коваль, инструктор по лечебной верховой езде и иппотерапии [1; 2].

При этом, не смотря на потребность в специалистах, сфера образования на сегодняшний день не в состоянии предложить полноценную подготовку по профессиям, которые сейчас востребованы на рынке коневодства и конного спорта. Особенно остро стоит проблема подготовки тренеров по конному спорту. В России нет специализированных образовательных учреждений, дающих полноценную подготовку по вышеперечисленным профессиям. Специализированных образовательных стандартов высшего профессионального образования, Профессиональных стандартов, относящихся к профессиональной деятельности в области коневодства и конного спорта в России также нет [1]. Персонал в конных организациях является в основном «самоучками» без специального профессионального образования. Как результат достижения в Российском конном спорте значительно уступают зарубежным школам [4].

В итоге отрасль, которая является востребованной, может стать популярной, социально и экономически привлекательной практически не развивается.

Изложение основного материала статьи. Конный спорт имеет многовековую историю. Сложность взаимоотношений всадник-лошадь, способы воспитания и понимания этих животных уже не одно столетие является темой научных трактатов конных мастеров. При этом взращивание специалистов в этой сфере всегда большей частью принадлежало армии. Все основные виды использования лошадей, прошедшие через фильтр исторических событий, которые затем эволюционировали в спортивные состязания, имели в основном военную направленность. Поэтому специалисты конного дела обучались в реалиях армейской службы и ведущие тренеры были военными офицерами. Знания передавались из уст в уста, и кроме базовой военной подготовки, программ обучения конных специалистов как таковых не было. Таким образом, развитие конного спорта было ограничено требованиями военной действительности.

Основной скачок в развитии классических видов конного спорта можно проследить с конца XIX – начала XX веков. Однако две мировые войны сильно повлияли на его эволюцию, заморозив ее на этом этапе. Итоги второй мировой войны показали, что техника в условиях боя и военной жизни гораздо более эффективна, чем конница. А общая механизация привела к вытеснению массового применения лошадей во всех сферах, где они использовались ранее.

Начиная с середины XX века, лошадь в конном спорте постепенно приобретает статус животного-компаньона и спортивного партнера. С этого периода армия уже не нуждается в конных специалистах, однако появилась потребность в гражданских специалистах во всех сферах конного спорта. Многие страны решили эту задачу по-разному. В западной Европе, конный спорт был включен в сферу капиталистической экономики. Государственные дотации способствовали расширению конной индустрии. Высокая конкуренция в этой сфере привела к повышению качества подготовки узконаправленных специалистов. В СССР и части стран восточной Европы конный спорт являлся больше культурным событием. Поэтому подготовка высококачественных специалистов именно в конном спорте не требовалась. Поколение тренеров по конному спорту, вышедших из армии, постепенно сменилось их воспитанниками, бывшими спортсменами.

С появлением профессиональных стандартов появилась необходимость в наличии профильного образования. Система высшего образования могла предложить только три отдельных направления: «физкультурное», «зоотехническое», «ветеринарное». Отдельно подготовки тренера по конному спорту не существовало. Однако, как показала практика, хороший тренер по конному спорту должен обладать знаниями из всех трех сфер одновременно. По этой причине уровень подготовки тренерского состава по конному спорту сильно проигрывает западноевропейской системе, которая предусматривает разностороннюю подготовку специалистов конной сферы, пользующихся устойчивым спросом на рынке труда. Большое количество частных лицензированных учебных заведений, работающих со спортивным руководством страны, конными и спортивными федерациями, а также с организациями по разведению, подготовке, продаже, выступлениям в сфере конного спорта, готовят этих специалистов. Многоуровневая подготовка позволяет ранжировать знания и готовить инструкторов и тренеров от базового до высшего уровня.

Унифицирование стандартов в образовании между европейскими странами отразилось в Болонской декларации, подписанной представителями 29 стран. Исходя из этого документа, были введены двухступенчатое обучение (бакалавр BS и магистр MS), установка транснациональных стандартов качества обучения, расширение мобильности студентов и преподавателей. Так, в Европе и Америке в высших учебных заведениях можно получить образование по специальности «коневодство». Однако высшее образование предполагает расширение компетентности в сфере научной деятельности. Тогда как профессия «тренер» или «берейтор» считается практической, подобные программы в рамках высшего образования отсутствуют.

Обучением по специальностям практической направленности занимаются специализированные конные центры, имеющие государственную лицензию или колледжи. Такие учебные заведения пользуются большой популярностью, конкурс на одно место порой составляет до 9-10 человек. Среднее специальное обучение состоит из огромного количества практики и наполнено большим разнообразием программ, выпускающих дипломированных профессионалов, имеющих право работать в выбранной конной сфере.

Экономические изменения в нашей стране в эпоху «перестройки» привели к краху всех конных сфер, которые продолжали свое существование лишь за счет усилий энтузиастов. Постепенно конный спорт начал вставать «с колен», и в последние годы наши всадники вновь вышли на мировые арены конкура, выездки и троеборья. Эти изменения коснулись не только профессионального, но и любительского спорта, конного туризма, иппотерапии и т.д.

Однако современные реалии подготовки тренеров по конному спорту в РФ мало изменились и являются прямым следствием вышеописанных исторических факторов. На данном этапе в России нет специализированных образовательных заведений, дающих полноценную профессиональную подготовку специалистов, которые требуются в современных условиях на рынке коневодства и конного спорта.

Профессиональные стандарты, предъявляемые к специалистам тренерского состава в официальных конноспортивных школах, предполагают наличие у них образования по направлениям «Физическая культура» и «Тренер». Однако это обучение не предусматривает получение знаний по тренингу лошадей, содержанию, уходу, выращиванию, кормлению, лечению [1]. Не предусматривает таких аспектов подготовки всадников, как психические, физические, физиологические и биомеханические особенности спортсменов. На деле же тренеру по конному спорту приходится сталкиваться со всем перечисленным. И единственная возможность приобрести данные знания является самообразование и курсы повышения квалификации специалистов.

Анализ современной системы образования в сфере конного спорта показал, что на данный момент существуют следующие учебные заведения по подготовке специализированных кадров для конного спорта:

1. Высшие учебные заведения: Московская Государственная Академия Физической культуры и спорта; Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма; Российский государственный аграрный университет МСХА имени К.А. Тимирязева.

2. Среднеспециальное образование: ГОУ НПО Профессиональное училище № 98 пос. Орловский Ростовской области; Профессиональное училище № 51 при Хреновском конном заводе с. Слобода Воронежской области – это единственное учебное заведение в стране, где готовят наездников лошадей.

3. Курсы повышения квалификации или профессиональной переподготовки на базе: ФГБНУ «ВНИИ коневодства»; ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский аграрный университет»; ООО «Центр конноспортивного образования» совместно с АНО ДПО «Национального института биомедицины и спорта».

4. Прочие онлайн-курсы переподготовки.

Из всех перечисленных учебных заведений по направлению «Тренер по конному спорту» готовят в основном только на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов.

По данным Федерации конного спорта России (ФКСР), на сегодняшний день в стране официально существует несколько сотен клубов и секций по верховой езде, где проводят обучение детей подросткового возраста, а так же огромное количество организаций, где занятия проводят «неофициально».

Таким образом, самой большой проблемой, на наш взгляд, является сочетание отсутствия высококвалифицированных специалистов с недостатком и использованием устаревших программ подготовки спортсменов на всех уровнях. В частности это не позволяет планомерно развивать детский конный спорт в России как систему воспитания подрастающего поколения.

Молодые всадники нетерпеливо стремятся преодолеть большие высоты, не сформировав необходимые умения должного уровня. Тренеры же, в своем стремлении к результату здесь и сейчас, форсируют подготовку юных спортсменов, не уделяя достаточного внимания технической составляющей, что неизменно приводит к тому, что закрепленный ошибочный навык, мешает спортсмену развиваться и показывать результат на более высоком уровне. Разрядные нормативы и работа конноспортивных школ, направленная на получение как можно большего количества спортсменов-разрядников в короткий срок в ущерб качеству подготовки, тяжелым наследием преследует российский спорт до сих пор. Эта система является тупиковой, так как не уделяет должного времени и внимания начальной подготовке. А при отсутствии необходимого количества и разнообразия соревнований начального уровня, которые позволяют поставить технику и стиль всаднику, невозможно выйти на качественно новый уровень в конном спорте. Зарубежные коллеги ушли в этом вопросе очень далеко вперед. И как результат: их лидерство на мировой арене по всем видам конного спорта. Также следует отметить, что большинство современной русскоязычной литературы по конному спорту – это переведенные работы иностранных мастеров конного спорта.

Таким образом, развитие образования в спортивной отрасли, учет специфических потребностей в подготовке тренера по конному спорту позволит России выйти на более высокий уровень в конном спорте и решить вопрос с нехваткой высококвалифицированных кадров. Наличие специалистов со знанием тренинга и подготовки лошадей, основ зоотехнии и ветеринарии, а также педагогики, психологии и физической культуры, даст возможность воспитывать хорошо подготовленных спортсменов, готовых конкурировать на международной арене.

Исходя из вышесказанного, основной задачей в современных условиях является совместная работа Министерства образования и науки, Министерства Просвещения, Министерства спорта РФ, Федерации конного спорта России по созданию Профессиональных стандартов, относящихся к профессиональной деятельности в области коневодства и конного спорта, Федерального образовательного стандарта, единой государственной образовательной программы по подготовке тренеров по конному спорту. Внедрение этих основополагающих документов в отрасль позволит начать движение в сторону подготовки высокопрофессиональных тренеров, конкурентноспособных спортсменов по стандартам, соответствующим современным реалиям не только в больших городах, но и в регионах.

Выводы. Таким образом, в условиях современного образования модернизация системы подготовки тренера по конному спорту в первую очередь требует разработки стандартов и программ на государственном уровне, привлечения бюджетного финансирования. Подготовка специалистов по конному спорту на новом уровне даст не только толчок для развития конного спорта, но и внесет свой вклад в решение задач федеральных проектов «Создание для всех категорий и групп населения условий для занятий физической культурой и спортом, массовым спортом, в том числе повышение уровня обеспеченности населения объектами спорта, а также подготовка спортивного резерва», «Образование» и «Туризм и индустрия гостеприимства».

Кроме того, развитие образования в данной отрасли призвано реализовать всестороннее развитие подрастающего поколения: физическое, культурное, интеллектуальное, духовное. Способствовать самосовершенствованию, познанию и творчеству, формированию здорового образа жизни, профессиональному самоопределению.

Литература:

1. Головина Т.Н. О необходимости развития профессиональных и образовательных стандартов по коневодству и конному спорту / Т.Н. Головина, Е.А. Назарова, Д.С. Стуканцева // Научное обеспечение развития АПК в условиях импортозамещения: сборник научных трудов. – Санкт-Петербург. – 2018. – С. 317-320.

2. Корюгина И.А. Об образовании в коневодстве и конном спорте / И.А. Корюгина // Коневодство и конный спорт. – 2021. – № 1. – С. 34-36.

3. Михайлова Т.В. Концепция подготовки тренеров в условиях интегрированной образовательной системы институтов спорта / Михайлова Тамара Викторовна / автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – Москва: Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК). – 2019. – 41 с.

4. Симоненко К.П. Совершенствование технической подготовки всадников на тренировочном этапе в конкуре / К.П. Симоненко, Л.Е. Игнатъева // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2021. – Т. 6. – № 3. – С. 93–99.

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Людмила Валерьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Максимова Лена Иннокентьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

учитель начальных классов Туменбаева Любовь Ильинична

СОШ № 17 (г. Якутск)

ПРОЕКТ СОЗДАНИЯ ЦЕНТРОВ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА

Аннотация. Статья посвящена вопросам создания центров непрерывного повышения квалификации и педагогического мастерства (далее ЦНПК и ПМ) на базе вузов, в которых есть все необходимые предпосылки и реальные перспективы. В содержании представлены основные направления деятельности таких центров, организационная структура, подчеркивается наличие современных тенденций на региональном рынке образовательных услуг, которая должна способствовать более интенсивному увеличению объема спроса на гибкие образовательные программы по приоритетным направлениям развития образования всех уровней; реализацию моделей инновационной подготовки с учетом региональной специфики и особенностей потребительского сегмента; созданию новых коммерческих продуктов на основе интеллектуальной деятельности научно-педагогических кадров.

Ключевые слова: повышение квалификации, центр педагогического мастерства, образовательная программа, выпускник, молодой специалист, проект, региональный, профессиональная переподготовка, инновации.

Annotation. The article is devoted to the issues of creating centers for continuous professional development and pedagogical skills (hereinafter referred to as TSNPC and PM) on the basis of universities that have all the necessary prerequisites and real prospects. The content presents the main activities of such centers, the organizational structure, emphasizes the presence of modern trends in the regional market of educational services, which should contribute to a more intensive increase in demand for flexible educational programs in priority areas of education development at all levels; the implementation of innovative training models taking into account regional specifics and features of the consumer segment; the creation of new commercial products based on the intellectual activity of scientific and pedagogical personnel.

Keywords: professional development, center of pedagogical excellence, educational program, graduate, young specialist, project, regional, professional retraining, innovation.

Введение. В настоящее время в сфере высшего образования на северо-востоке России реализуется комплексная научно-образовательная система подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей региона. На ближайшую перспективу разрабатываются примерные образовательные программы до 2030 г., предусматривающие применение различных моделей и алгоритмов построения профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации.

В рамках региональных образовательных проектов возможно создание центров непрерывного повышения квалификации и педагогического мастерства (далее ЦНПК и ПМ) на базе вузов, в которых есть все необходимые предпосылки и реальные перспективы.

В региональных центрах непрерывного повышения квалификации и педагогического мастерства при вузах целесообразно осуществлять реализацию следующих направлений:

1. Подготовка педагогов (воспитателей, учителей) в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, среднего профессионального и высшего образования.
2. Дополнительное образование учителей, преподавателей, научно-педагогических работников, руководителей образовательных учреждений.
3. Профессиональное сопровождение молодых специалистов ДОО, школ, колледжей и вузов.

В Приказе МО и Н России от 1 июля 2013 г. №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» говорится, что «дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки)» [4].

В условиях внедрения профессиональных стандартов [5], различных сценариев профессиональной подготовки и переподготовки учителей, а также реализации долгосрочной кадровой политики современной системы образования, деятельность ЦНПК и ПМ предполагает осуществление комплекса уникальных по своей сути образовательных программ (например, программа «100 магистров», программа аспирантуры «100 аспирантов»), дополнительных образовательных, вариативных и модульных программ (например, программы стажировки, развивающие программы, адаптивные индивидуальные программы для одаренных детей, программы сопровождения) с применением инновационных технологий (цифровое и проектное обучение, онлайн-курсы, кейс-технологии, интерактивные и сетевые технологии, имитационные тренинги и др.) [2]. Для эффективного функционирования ЦНПК и ПМ необходимо предусмотреть следующую организационную структуру (см. таблицу 1).

Организационная структура ЦНПК и ПМ

№	Структура	Персонал	Кол-во шт. ед.
1.	Отдел управления	Директор Заместитель директора	1 1
2.	Административный отдел	Главный бухгалтер (ведущий экономист) Делопроизводитель Системный администратор (ведущий программист)	1 1 1
3.	Аналитический отдел	Начальник Ведущий специалист	1 1
4.	Отдел дистанционного и сетевого образования	Начальник Ведущий специалист	1 1
5.	Отдел координации образования и учебно-методической деятельности	Начальник Ведущий специалист	1 1
6.	Отдел международного сотрудничества	Начальник Ведущий специалист	1 1
Итого:			13

Современные тенденции на региональном рынке образовательных услуг способствуют более интенсивному увеличению объема спроса на флагманские программы по приоритетным направлениям развития образования всех уровней; реализацию моделей инновационной подготовки с учетом региональной специфики и особенностей потребительского сегмента; созданию новых коммерческих продуктов на основе интеллектуальной деятельности научно-педагогических кадров. В Региональном проекте «Учитель будущего» предусматривается обновление онлайн-базы программ переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, программ педагогической магистратуры, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий [6].

Для удовлетворения потребностей в приращении профессиональной компетентности педагогов ЦНПК и ПМ целесообразна реализация формальных, неформальных образовательных услуг для учителей, преподавателей, руководителей и молодых специалистов региональных (муниципальных) систем управления образованием, мастеров производственного обучения, специалистов смежных сфер и заинтересованных лиц в освоении флагманских программ.

Организация дополнительного образования специалистов педагогического профиля рассматривается как еще одно направление из задач управления инновационными процессами в региональной системе образования. Так, благодаря сетевым формам реализации образовательных программ расширяется спектр актуальных вариативных курсов для развития профессиональных компетенций.

Профессиональное сопровождение молодых специалистов ДОО, школ, колледжей и вузов могло предусматривать создание оптимальных условий и внедрение целостной системы непрерывного профессионального образования, целенаправленную поддержку в адаптации выпускников педагогических учебных заведений, трудоустройство и сопровождение молодых специалистов в системе образования; формирование ее кадровых ресурсов системы.

С целью помощи и поддержки в успешной адаптации в сфере профессиональной деятельности учителя целесообразно создание онлайн-консалтинга (экспертное, процессное и обучающее консультирование).

Содействие трудоустройству выпускников требует:

- создания сайта «Выпускник» с постоянно пополняемым банком вакансий, а функционирование сообществ в социальных сетях Instagram, Telegram, Facebook и Вконтакте;
- оказания консультативной помощи в организации взаимодействия и сотрудничества с участниками образовательного процесса; освоении трудовых функций непосредственно на производстве;
- содействия органов сферы труда и занятости населения, вузовских центров карьеры, потенциальных работодателей;
- организации различных форм для привлечения работодателей и потенциальных работников для поиска приемлемых вакансий для студентов и выпускников: ярмарки вакансий, встреч-презентаций, видео-конференций, тренинги и т.п.;
- консультирования студентов и выпускников с ограниченными возможностями здоровья по вопросам профессиональной ориентации и трудовых прав;
- реализация менторской программы для сопровождения наиболее талантливых студентов.

Деятельность центра по направлению профессиональное сопровождение молодых специалистов ДОО, школ, колледжей, вузов должна предусматривать в течение трехлетнего периода становления профессионально-педагогической деятельности, гарантированную возможность получать психолого-педагогическую, методическую, консультационную, информационную помощь и поддержку в следующих формах:

- содействие в решении правовых и юридических вопросов при заключении договоров с работодателями и разрешении спорных вопросов при исполнении взятых сторонами обязательств;
- оказание психолого-педагогической поддержки в момент вхождения в профессию и гармонизации взаимодействия с профессиональной средой;
- информирование о состоянии и тенденциях рынка труда для обеспечения кадровой мобильности и конкурентоспособности;
- организации тренингов для осознания мотивационных установок, обучение навыкам самореализации в профессии; осуществления личностного и карьерного роста, развития профессиональных навыков лидерства и др.;
- реализации коучинг с целью поддержки общественной, социально-значимой инициативы в воплощении бизнес-проектов, предпринимательства, запуска стартапов в сфере востребованных образовательных услуг.

В рамках сотрудничества с работодателями считаем необходимым осуществление анализа ситуации на рынке труда в регионах Дальнего Востока РФ, потребностей предприятий, организаций в специалистах, оканчивающих учебные заведения по педагогическим специальностям.

Для обеспечения в Центре эффективного сопровождения профессионального роста и карьеры выпускников должны быть предусмотрены: проект «Педагогический дебют», конкурс для молодых педагогов «Учитель будущего», ярмарка педагогических идей «Достижения молодых», научно-практические конференции и форумы различных уровней и направлений, внедрение системы учительского роста, в основе которой лежит более усовершенствованная форма

аттестации учителей [3]. С целью поэтапного включения молодого учителя в различные сферы профессиональной деятельности, а также для создания условий, способствующих становлению молодого специалиста как профессионала в процессе взаимодействия в педагогическом сообществе, предлагается создание Ассоциации молодых специалистов – выпускников (до 35 лет) – пространства обмена инновационным опытом профессионального сообщества педагогов.

Выводы. Таким образом, непрерывность повышения квалификации и педагогического мастерства в центрах северо-востока будет обеспечиваться через реализацию уникальных и дополнительных образовательных программ, а также работу с выпускниками педагогических учебных заведений и сопровождения молодых специалистов в системе образования.

Создание центров позволит осуществление систематической и качественной подготовки и переподготовки специалистов образовательных организаций. Для эффективного функционирования Центра непрерывного повышения квалификации и педагогического мастерства требуются кадры для осуществления информационно-методического сопровождения, координации и реализации работы с образовательными ресурсами и сетями на региональном, всероссийском и международном уровнях. Это требует значительного финансирования и инвестиций для современного оснащения материально-технической базы центров, а также открытия и технической поддержки деятельности онлайн-консалтинга; обеспечения высококвалифицированными кадрами; создания и реализации инновационных образовательных программ.

Литература:

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2019 года [Электронный ресурс]: URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19.12.2021).

2. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. N 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года" [Электронный ресурс]: URL: <https://base.garant.ru/71937200/#friends> (дата обращения: 19.12.2021).

3. Федеральный проект "Учитель будущего" национального проекта "Образование" [Электронный ресурс]: URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/professional_growth_and_retraining/ (дата обращения: 19.12.2021).

4. Приказ Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [Электронный ресурс]: URL: <https://base.garant.ru/70440506/> (дата обращения: 19.12.2021).

5. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)". [Электронный ресурс]: URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 19.12.2021).

6. Паспорт регионального проекта «Учитель будущего» [Электронный ресурс]: https://projects.sakha.gov.ru/uploads/ckfinder/userfiles/2021/01/15/files/RP_Uchitel'_budushhego_02_11_2020.pdf (дата обращения: 19.12.2021).

Педагогика

УДК 378.2

аспирант Стрелковских Александр Александрович

НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва);

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и культуры

здоровья Сорокопуд Юнна Валерьевна

Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования

«Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (Университет «Синергия») (г. Москва),

профессор кафедры педагогики и психологии

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета

педагогике и психологии Уварова Наталья Николаевна

НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПО ПОВЫШЕНИЮ АКАДЕМИЧЕСКОГО РЕЙТИНГА И МОТИВАЦИИ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос организации деятельности учителей, связанной с формированием организационной деятельности учителя по повышению академического рейтинга и мотивации у старших школьников и направленной на повышение рейтинга учащихся старших классов, при этом особое внимание уделяется повышению мотивации учащихся старшего школьного возраста. Предметом специального рассмотрения также являются методические принципы, на основании которых формируются практики преподавания, ведущие к устойчивой мотивации обучения и повышению рейтинга. Автором описаны различные методы и приемы, раскрываются составляющие этапы в структуре и рефлексии образовательных событий.

Ключевые слова: учебная мотивация, целеполагание, биосоциальная природа человека, физическое воспитание, ФГОС, рейтинг ученика.

Annotation. The article deals with the issue of the teachers' activities organization related to the formation of the teachers' organizational activity to increase the senior schoolchildren's academic rating and motivation and aimed at improving the rating of high school students, with special attention paid to increasing their motivation. The subject of consideration is also the methodological principles which are the base for the formation of the teaching practices, leading to sustainable motivation for learning and improving the rating index. The author describes various methods and techniques, reveals the constituent stages in the structure and reflection of educational events.

Keywords: educational motivation, goal-setting, human biosocial nature, physical education, federal state educational standard, students' rating.

Введение. Проблема развития у старшеклассников мотивации учения является весьма актуальной проблемой с точки зрения дальнейшего развития современного образования. В этой связи сформировано содержание обновлённых ФГОС,

которые косвенно способствуют тому, что бы у обучаемых в учебном процессе поддерживалась положительная мотивация.

В настоящее время, в период доработки ФГОС и их наполнения предметным содержанием, педагогическая дискуссия о методике преподавания приобретает практическую актуальность. Рассмотрению современного состояния профессиональной дискуссии по данному вопросу посвящена настоящая статья.

Представляется очевидным и подтверждается данными педагогического наблюдения, что значительная академическая нагрузка, связанная с близостью ГИА, осложняет управление учебной мотивацией старшеклассника и повышению академического рейтинга. Это создаёт дополнительные трудности в профессиональной деятельности учителя.

При этом остро встаёт вопрос изучения существующего уровня учебной мотивации старшеклассников, а равно и выявления тех учащихся, чей уровень является низким.

Задачей учителя в данном случае является определение причин низкой мотивации выявленных учащихся и составить коррекционную программу, направленную на её повышение.

Перспективным с точки зрения развития у старшеклассников учебной мотивации является стимулирование. Под данным термином понимается побуждение индивида к проявлению активности в той или иной сфере.

Анализ специальной литературы позволяет с определённой долей уверенности говорить об эффективности следующих средств повышения мотивации:

- наглядные,
- словесные,
- практические [1-2; 6-7; 10].

Таким образом, основная часть настоящей статьи будет посвящена, прежде всего, проблемам создания благоприятных условий для стимулирования раскрытия личностного потенциала обучаемых.

Изложение основного материала статьи. Любая осознанная деятельность, направленная на получение тех или иных результатов, связана с наличием у её субъекта тех или иных мотивов, связанных со стремлением к успеху и избеганием возможных неудач [6, С. 133]. При этом для большинства людей при осуществлении какой-либо, в т.ч. учебной, деятельности, характерно доминирование одного из охарактеризованных выше мотивов [2; 5].

Мотив достижения при этом в большинстве случаев связан с продуктивным выполнением деятельности. Мотив же избегания неудач, как правило, связан с тревожностью.

При этом, индивиды, изначально мотивированные на успех, как правило, ставят перед собой несколько завышенные, либо адекватные их возможностям цели. Мотивированные же на неудачу чаще всего характеризуются склонностью к выбору неких запредельных целей, каковые могут быть либо слишком заниженными, либо чересчур завышенными [1-2; 5-6].

В полной мере сказанное относится и к познавательной потребности учащихся старших классов. Последняя характеризуется структурой, включающей три уровня:

1. Потребность во впечатлениях. Индивид реагирует на новизну стимула.
2. Потребность в знаниях, которая представляет собой интерес к какому-либо фрагменту окружающей действительности, от которого проистекает склонность к изучению предмета или явления. На данном уровне познавательная потребность носит преимущественно стихийно-эмоциональный характер.
3. Познавательная потребность представляет собой целенаправленную деятельность [5].

Прохождение познавательной потребности через указанные стадии представляет собой сложный и длительный процесс. Можно с уверенностью сказать, что оно не будет достаточно эффективным, в случае, если между участниками образовательного процесса не складываются позитивные отношения. По ходу рассмотрения процесса формирования у старшеклассников мотивации учения в настоящей статье будет указано на важность продуктивного взаимодействия между педагогом и учащимся для достижения его положительных результатов [8, С. 140].

Вышесказанное актуализирует проблему структуры мотивации учения. На наш взгляд, одной из наиболее значимых её составляющих является система знаний, умений и навыков, связанных с целеполаганием. В такой ситуации цели, поставленные педагогом, с необходимостью должны стать и целями учащихся. Немалое значение при этом имеет осознание старшеклассником собственных достижений [1, С. 18].

Одним из наиболее действенных средств развития у старшеклассников мотивации учения является рейтинговая оценка. Под данным термином понимается количественная оценка тех или иных показателей личности [4; 9].

Применительно к процессу развития учебной мотивации у старшеклассников под термином «рейтинг» мы будем понимать сумму набранных учеником в течении определённого промежутка времени баллов. Последняя, рассчитывается по формулам, главное требование к которым – неизменность на протяжении этого промежутка [3-4].

Таким образом, текущая рейтинговая оценка по дисциплине учитывает, прежде всего, оценки за все виды активности, проявленные обучающимся в рамках учебной деятельности по этой дисциплине. Однако, итоговый рейтинг должен включать также результаты дополнительной деятельности, как выступление учащегося на конференциях, его участие в олимпиадах или конкурсах [3, С. 19-20].

К такого рода комплексной оценке учебных достижений педагогами-исследователями и практиками предъявляются следующие требования:

1. Учительской оценке должна предшествовать самооценка учащегося. Различия между оценками должны становиться предметом обсуждения участников образовательного процесса [5; 8].
2. Как оцениванию учителем, так и самооценке учащимися подлежать те задания, для оценки которых может быть использован объективный однозначный критерий, необходимо по возможности исключить субъективность оценки [3; 5; 8; 11].
3. В рамках учебной деятельности не должны оцениваться такие качества, как:
 - темп работы,
 - особенности памяти,
 - характеристики внимания,
 - особенности восприятия учебной информации и др.
4. Оценка всех творческих проявлений каждого учащегося оформляется и представляется участникам образовательного процесса и в обязательном порядке учитывается рейтингом [10].

При организации деятельности для повышения рейтинга и формировании мотивации успешного обучения следует учитывать следующие моменты:

1. Наибольшая эффективность присуща такому образовательному процессу, при котором преподавание представляет собой не трансляцию информации, но стимуляцию и активизацию у старшеклассников процессов, связанных с осмысленным обучением предмету.
2. Необходимо организация плодотворной субъект-субъектной деятельности участников образовательного процесса,

основанной на взаимоуважении между ними.

3. Педагогу необходимо добиваться не просто понимания учениками темы занятия, но их эмоционального отклика, осознанного отношения к изучаемой проблеме. Подобных промежуточных результатов возможно достичь при условии, если ученики будут восприниматься как равноправные участники образовательного процесса [6, С. 142].

4. Успешное развитие у учащихся старшего школьного возраста мотивации учения представляет собой прогрессирующий процесс. Иными словами, вектор данного процесса направлен вверх. Однако, осуществляя деятельность в различных областях, в т.ч. в педагогике старшей школы, более простым для субъектов является движение вниз. Соответственно, в педагогической практике нередки случаи, когда педагоги и родители используют приёмы и методы, способствующие регрессу мотивации старшеклассников. Для предотвращения такого рода негативных результатов необходимо, как уже говорилось не только понимание старшеклассниками поставленных учебных задач, но также внутреннее принятие их.

Далее, с точки зрения эффективного формирования у старшеклассников мотивации учения необходимой является постановка индивидуально значимых целей для каждого обучающегося и назначение сроков их исполнения [1-2; 11].

Грамотное применение рейтинговой системы оценки даёт каждому учащемуся старших классов возможность для определения того места, которое он занимает в своём классе, параллели, а равно и в образовательном пространстве школы [1; 3; 7; 9].

Выводы. Таким образом, на основе вышеизложенного мы с определённой долей уверенности можем заключить, что эффективное формирование у учащихся старших классов мотивации учения представляется возможным при соблюдении таких педагогических условий как: удовлетворение познавательных запросов учащихся, обогащение учебного материала личностно значимым содержанием, организация продуктивного субъект-субъектного взаимодействия между участниками образовательного процесса в старших классах, развитие у обучающихся адекватной самооценки, осознанного стремления к саморазвитию.

Реализации указанных условий в немалой степени будет способствовать широкое внедрение рейтинговой системы оценивания в образовательный процесс старшей школы.

К преимуществам такой системы в плане развития у старшеклассников мотивации учения оценивания мы можем отнести:

- стимуляция соперничества между старшеклассниками, что с большой вероятностью будет способствовать их конкурентоспособности в будущем;
- стимуляция активности учащихся старших классов в рамках как основной обязательной, так и дополнительной самостоятельной деятельности;
- повышение посещаемости уроков учащимися с целью поддержания рейтинга;
- предсказуемость итоговой оценки по предварительным результатам рейтинга;
- стимулирование творческого отношения к учебной деятельности со стороны участников образовательного процесса;
- снижение субъективности итоговой оценки;
- учёт всех видов активности учащихся.

Таким образом, развитие мотивации учения у современных старшеклассников, в частности, широкое внедрение рейтинговой системы оценивания является важным слагаемым процесса дальнейшего развития отечественной системы образования.

В свою очередь, данный процесс будет эффективен при условии грамотного выбора методов и приёмов со стороны учителя, их обоснованное сочетание, учёт методических особенностей использования смогут способствовать формированию учебной мотивации старших школьников.

В этой связи каждый педагог должен уметь организовывать процедуру рейтинговой оценки умений и знаний учащихся. С этой целью необходимо перед началом учебного года разрабатывать так называемую Карту баллов, в которой будут расписаны основные виды деятельности учащихся с присвоением конкретных баллов, которые учащиеся смогут получить по каждому из этих видов деятельности. К каждому виду деятельности необходимо будет разработать систему заданий. Очень стимулирует учащихся, когда у них заранее есть возможность ознакомиться с заданиями, выбрать понравившиеся и постепенно, выполняя их, набирать свои баллы, которые на экзамене будут преобразованы в оценку.

Со стороны учителя и руководства ОО должна требоваться проведение организационной работы, а также разработка эффективной системы стимулирования, способствующей реализации рейтинговой технологии.

Литература:

1. Агараймова В.К., Абдулаев М.А., Амамбаева Н.С., Амчиславская Е.Ю., Асильдерова М.М., Бушуева Е.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Гаджиева П.Д., Дугарская Т.А., Дудаев Г.С.Х., Ерина И.А., Капина А.А., Лапшова И.А., Матюгин Н.Е., Одишвили Г.Н., Окунев С.А., Сорокопуд Ю.В., Травинова Г.Н., Явбатырова Б.Г. и др. Подготовка студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантуры к осуществлению будущей профессиональной деятельности на основе современных социокультурных реалий. – М.: АНО «Институт деловой карьеры», 2021. – 164 с.
2. Айсувакова Т.П., Ахмедова Э.М., Горбунова Н.В., Давыдова Л.Н., Джамалханова М.А., Дугарская Т.А., Ерина И.А., Зембагова Л.Т., Иванова Н.Н., Киргуева Ф.Х., Клушина Н.П., Клушина Е.А., Матюгин Н.Е., Мячина В.А., Одишвили Г.Н., Позднякова И.Р., Сушкова С.А., Ускова О.А., Филимонюк Л.А., Шаталова Л.С. и др. Психолого-педагогические аспекты осуществления образовательного процесса в современных социокультурных условиях. – М.: Автономная некоммерческая организация высшего образования «Институт деловой карьеры», 2021. – 169 с.
3. Бабкова Н.М., Илларионова Т.Ф. Рейтинговая система как способ повышения качества самостоятельной работы студентов. – Кострома, 2004. – 78 с.
4. Бондина В.В. Рейтинговая система оценивания как средство индивидуального развития учащихся // Электрон. Дан. Режим доступа Url: imc-new.com/obrstandart/590-2014-02-07-07-12-03 (Дата обращения: 24.12.2021)
5. Васильева И.Ю. Причины снижения мотивации учащихся в процессе обучения и пути их повышения // Электрон. Дан. Режим доступа Url: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2017/05/11/vystuplenie-na-metodicheskombenedinienii-uchiteley> (Дата обращения: 25.12.2021)
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 287 с.
7. Каримова Е.В. Рейтинговая система оценивания учебных достижений как средство развития компетентности школьников // Электрон. Дан. Режим доступа Url: <http://nsportal.ru> (Дата обращения: 25.12.2021)
8. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психопрофилактика. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
9. Муслиенко Е.В. Технология рейтинговой оценки учащихся на старшей ступени // Электрон. Дан. Режим доступа Url: <http://nsportal.ru> (Дата обращения: 25.12.2021)

10. Цыганова М.М., Ушева Т.Ф. Рейтинговая оценка знаний учащихся как система формирования учебной самостоятельности // Электрон. Дан. Режим доступа Url: sibac.info/archive/humanities/6.pdf (Дата обращения: 26.12.2021)

11. Чернявская А.П., Гречин Б.С. Современные средства оценивания результатов обучения. – Ярославль: ЯГПУ, 2008. – 98 с.

Педагогика

УДК 378(045)

кандидат педагогических наук, доцент Татьяна Татьяна Викторовна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы проектирования и внедрения в образовательную практику содержания и процессуального обеспечения учебных заданий для студентов. Задания нацелены на поэтапное овладение будущими педагогами профессиональной компетентностью классного руководителя.

Ключевые слова: учебное задание, проектирование учебного задания, модуль учебной дисциплины, дидактический конструкт, профессиональная компетентность классного руководителя.

Annotation. The article deals with the issues of designing and implementing the content and procedural support of educational tasks for students into educational practice. The tasks are aimed at gradually mastering the professional competence of the class teacher by future teachers.

Keywords: study assignment, design of the study assignment, module of the discipline, didactic construct, professional competence of the class teacher.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» по теме «Педагогическая поддержка деятельности классного руководителя: дефициты и способы их восполнения»

Введение. В настоящее время чрезвычайно важной становится проблема педагогической поддержки классного руководителя посредством выявления дефицитов. Под ними понимается отсутствие или слабая представленность самих компонентов профессиональной компетентности классного руководителя (мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного). Первостепенными оказываются задачи, нацеленные на овладение классным руководителем компонентами-дефицитами. Педагогическое сопровождение во многом обеспечивается комплексом педагогических условий, реализация которых зависит от проектирования содержательных, процессуально-технологических, рефлексивно-аналитических аспектов. В совокупности они нацелены на создание системы созидательных мероприятий, проводимых с целью оказания профессиональной помощи в оценке и осознании профессиональных дефицитов, а также готовности к их восполнению. Такое сопровождение предполагает комплексную технологию помощи и поддержки классным руководителям как организованное взаимодействие, направленное на изменение их мотивационно-ценностных педагогических ориентаций и установок.

В условиях преобразования системы высшего образования чрезвычайно важной становится проблема подготовки педагогических работников, среди которых особое место занимают классные руководители. Интересной видится сама идея подготовки классного руководителя как профессионала, наделенного способностью понимания и принятия знаний, способов деятельности, оптимального взаимодействия с детьми, их родителями не только в плане владения информацией, пусть даже крайне необходимой, но и как субъекта самого процесса. При таком подходе знания не рассматриваются как цель, а, скорее, как средство саморазвития, в том числе и в плане организации различных контактов с детьми, с субъектами учебно-воспитательного процесса в целом. Знания становятся свойствами, присущими личности. Благодаря им формируются профессиональные, лично-значимые компетенции классного руководителя. Безусловно, большое значение имеет содержание, положенное в основу деятельности и специальные умения перевода этого содержания на язык учебных заданий. По сути это и есть основа парадигмы обезличения, отчужденности от ребенка, обретения ценностного смысла в собственной профессиональной деятельности.

Утвердившийся в современном российском образовании компетентностный подход дает обоснование такой деятельности. Оправданной является позиция В.И. Андреева, который, дифференцируя понятия «компетентность» и «компетенция», справедливо отмечает первоочередность умения как дидактической категории, положенной в основу компетенции. Она определяется ученым как «интегральный показатель, степень готовности личности (включающая позитивную мотивацию, знания, умения, способности и опыт творческой деятельности), которая проявляется, развивается и реализуется в решении определенного комплекса учебных, профессиональных и других задач» [1, С. 258-259]. В продолжение такого задачного подхода обратим внимание на толкование компетентностного подхода В. В. Сериковым как «попытку построить образовательный процесс, обеспечивающий становление у учащегося собственной системы работы, компетентности и других характеристик образованности, которые нельзя «сложить» из набора знаний и умений [8, С. 184].

Считаем правомочным вопрос о применении компетентностного подхода в подготовке классного руководителя и формировании его профессиональной компетентности. Этот подход большинство исследователей выделяют среди других. Общая точка зрения находит проявление в том, что данный подход многосторонен и обладает различными функциями, которые чрезвычайно важны в деятельности классного руководителя. Например, на основе компетентностного подхода можно четко определить целевые, содержательные, инструментальные и корректирующие ориентиры в деятельности классного руководителя, конструировать содержательно-процессуальные основы проектирования и реализации в образовательной практике контакты, трансформировать материал, в том числе и учебный, в компетентностно-ориентированные учебные задания.

Изложение основного материала статьи. Обратимся к проектированию как важнейшей составляющей профессиональной компетентности классного руководителя. Есть немало толкований данного понятия, однако, в настоящее время оно связано с созданием проекта будущего, включающего такие компоненты как прогнозирование, моделирование, разработка и научно-методическое и ресурсное обеспечение проектов [4]. В контексте данного исследования интересна точка зрения И.А. Колесниковой, которая считает, что проектирование является многоплановым процессом. В нем

усматривается и специфический вид деятельности при создании особого вида продукта – самого проекта, и научно-практический метод изучения и преобразования действительности, и форма порождения инноваций. В целом, это составляет управленческую процедуру [3].

Такой подход видится вполне правомерным и педагогически оправданным в особенности, когда актуализируется проблема исследования профессиональной компетентности классного руководителя. Данная проблема находится в центре самого проектирования, проявляется в его объекте, методологическом, содержательном и процессуально-технологическом обеспечении пошаговой технологии создания модели решения проблемы, которая исследуется [5]. Данная модель при целенаправленной деятельности может стать органичной и продуктивной. Вместе с тем важно понимать, что ее функционал всегда нацелен на инновационный продукт – проект, который востребован в образовательной практике. В отличие от известного алгоритма достижения цели, включающего планирование, разработку, прогнозирование в педагогическом проектировании первостепенное значение имеют специфические свойства. В качестве базы рассматривается изобретение, трансформация идей которого переходит в ту или иную предметную область, становясь актуальной проблемой. Проектируемый результат должен быть прозрачным, обязательно использоваться в массовой практике, как в настоящем, так и в будущем. На первое место выходят такие характеристики как системность и информационность проектирования [12].

Известно, что решение задач преобразования, совершенствования образовательных систем связано с проектированием как прикладным научным направлением в педагогике. Однако в исследовании проблемы формирования профессиональной компетентности классного руководителя специфика педагогического проектирования находит отражение как в практико-ориентированной деятельности, так и в создании самого инновационного продукта (программы воспитательной работы, разработки отдельных мероприятий воспитательно-развивающего характера и др.).

Данный подход был взят за основу при создании учебного курса «Профессиональная компетентность классного руководителя» в МГПУ им. М.Е. Евсевьева. Курс рекомендован студентам любого профиля в бакалавриате по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Главная идея курса – разработка системы учебных заданий, суть которых заключается в понимании и осмыслении студентами идей проектирования и адаптации их в сфере профессиональной деятельности классного руководителя. Сама идея кладется в основу проектирования, представляя собой особый способ познания и преобразования педагогической реальности. Безусловно, основополагающими становятся условия: опережение или перспектива, понимание разности потенциала между исходным уровнем и прогнозируемым результатом, четкая алгоритмизация и поэтапность, кооперативный формат самого процесса проектирования [3]. Согласно таким условиям учебные задания рассматриваются как поэтапно-градуированные, различные по уровню сложности в освоении учебной дисциплины и выстроенной самими студентами образовательной траектории их выполнения. В заданиях изначально определены уровни: базовый и продвинутый, для каждого из которых выписан свод компетенций и определены учебные задания.

Постановка образовательной цели связана с педагогической деятельностью, с овладением ее компонентами: проектированием, конструированием, организацией, анализом. В процессе такой деятельности соответственно формируются проективно-прогностические, организационно-деятельностные и рефлексивно-аналитические умения.

В качестве смыслообразующей идеи формирования профессиональной компетентности будущего классного руководителя использованы ориентиры аксиологического подхода. Прежде всего, они связаны с профессионально-личностными ценностями, которые находят проявление в проектируемой воспитательной среде, осмыслением научных концепций как основания овладения учебным материалом, проявлением инициативы и творчества в создании продуктов деятельности. Важное значение имеет выбор, который всегда должен быть у студента. Он проявляется в отборе содержания учебного материала, способах его обработки, путях достижения цели, осуществлении рефлексии. Она находит проявление в прогнозировании продвижения студентов на различных этапах при слиянии мотивов в решении учебно-познавательных и профессионально-педагогических задач. Сам процесс познания обретает другие смыслы. Первостепенным для студентов становится созидательный труд индивидуального и коллективного характера, стремление к постоянному саморазвитию, выработка стойкого потребностно-ценностного отношения к профессиональной деятельности классного руководителя.

Достижение студентами этих и других задач во многом обеспечивается умением выполнять рекомендованные в курсе «Профессиональная компетентность классного руководителя» учебные задания. Как показывает практика, их наибольшая эффективность находит проявление при соблюдении принципа необходимости и значимости для студентов информации, учета индивидуальных интересов, уровня подготовленности, профессиональной направленности на деятельность классного руководителя, имеющегося опыта взаимодействия с детьми.

Содержательное и процессуальное обеспечение учебных заданий реализуется в двух подсистемах, которые четко дифференцированы в курсе «Профессиональная компетентность классного руководителя»: информационно-содержательной и операционно-технологической. Первая отражает логику самой учебной дисциплины (последовательность изучения ее модулей), содержит ключевые понятия, проблемные вопросы. Вторая непосредственно связана с деятельностью классного руководителя и формированием его профессиональной компетентности. Овладение обеими подсистемами связано с наращиванием профессионально-педагогического знания, овладением способами творческой деятельности, формированием субъектной позиции личности. Именно поэтому содержание дисциплины «Профессиональная компетентность классного руководителя» структурировано узловыми модулями.

Первый, теоретический модуль направлен на овладение студентами мышлением в формате проекта, «процессом обобщенного и опосредованного познания действительности, при котором человек использует технологические, технические, экономические и другие знания для выполнения проектов по созданию культурных ценностей» [7, С. 228]. Второй, практический модуль, в своей основе содержит свойства самого метода проектов и нацелен на освоение студентами способов организации самостоятельной деятельности, проявление творчества в достижении как личностных, так и коллективно значимых результатов.

В проектировании содержания модулей следует обращать внимание на гибкость и вариативность: учебный материал может расширяться, углубляться, дополняться за счет включения новых тем, применения специальных дидактических конструктов. В итоге это приводит к постановке, отбору оптимальных способов решения не только учебно-познавательных, но и личностно-реализационных задач в области профессиональной деятельности классного руководителя.

С этой целью организуется направленная работа со студентами, которая интегрируется в профессионально-образовательной и социально-психологической сферах. Конкретизация задач осуществляется для каждой из них при определении учебных заданий поэтапно-градуированного характера и выборе путей овладения профессиональной компетентностью классного руководителя.

Определяющими для профессионально-образовательной сферы становятся предметно-содержательные задачи (дидактические, воспитательные, развивающие). Кроме того, специальное внимание должно уделяться процессуально-технологическим задачам (диагностирующим, проективно-конструктивным, операционным), которые, при

наполнении их адекватным содержанием, способствуют отработке умений управления и коррекции в ходе овладения профессиональной компетентностью классного руководителя.

В социально-психологической сфере выделяются следующие задачи: личностно-реализационные (аккомодация, самоорганизация, саморегуляция) и рефлексивные (взаимонаправленность, взаимоорганизация, взаимоинформирование). Их решение направлено на продуктивную совместно-распределенную деятельность.

Взаимодополнение задач двух сфер находит проявление в разработанной дидактической системе, которая структурирована мотивационно-целевым, содержательно-технологическим, деятельностно-рефлексивным и оценочно-результативным компонентами. Инфраструктура данной системы представлена методическим оснащением: положения ФГОС ВО, практико-ориентированное содержание и технологии проведения учебных занятий, видов производственных практик.

Созданная система обеспечивает поэтапное достижение студентами профессиональной компетентности классного руководителя.

Первый этап – пробный (адаптационный), целью которого является достижение студентами базового уровня профессиональной компетентности классного руководителя. Становится важным развивать универсальные компетенции, которыми студенты обладают, принимать в учет их субъектный опыт. Принципиально осознание сущности будущей профессиональной деятельности классного руководителя, понимание основных задач и ценностных характеристик. Проектирование учебных заданий сосредоточено на формировании универсальных компетенций: коммуникативной, социальной, информационной.

Следует заметить, что при системообразующей роли дисциплины «Педагогика» элективный курс «Профессиональная компетентность классного руководителя» крайне важен. Его содержание обеспечивает понимание и принятие студентами будущей профессиональной деятельности классного руководителя, а также способствует формированию мотивационно-ценностного отношения к профессии. Студенты овладевают способами решения элементарных профессионально-педагогических задач классного руководителя: поиск, отбор и обработка информации, применение информационно-коммуникационных технологий, освоение стратегий и тактик педагогического общения и др.

Особое значение придается технологиям рефлексивного обучения [2, 9], развития критического мышления [11], освоение которых обеспечивает как личную заинтересованность, так и групповое взаимодействие, что позволяет овладеть спектром профессиональных умений. Они связаны с выделением педагогической проблемы, ее формулированием, пониманием актуальности, доведением до общезначимости ее значимости. Большое значение имеет приобретение опыта работать с учебной, методической литературой: нахождение информации, ее систематизация, обобщение. Специальное внимание уделяется овладению студентами способами создания и удержания контактов, умению работать в команде, осуществлять рефлексивно-аналитическую деятельность, самообразование.

Второй этап – основной (стабилизационно-развивающий) нацелен на овладение студентами педагогическим знанием как системой, способами его использования в практической деятельности, проектирование контента, положенного в основу собственной педагогической позиции, выбор индивидуальной образовательной траектории. Предлагаемые на данном этапе учебные задания отличаются большей технологичностью, конкретизацией общих и текущих профессиональных задач в деятельности классного руководителя. С этой целью используются специальные дидактические конструкты, как основа самостоятельно создаваемого студентом продукта (формулировка воспитательных задач).

Обретаемые умения отрабатываются как в лабораторных условиях (участие в учебных занятиях, проводимых в форме мастер-классов, педагогических практикумов и др.), так и в реальных условиях – в процессе выполнения заданий в ходе учебной, производственной практики. Предлагаемые учебные задания на этом этапе трансформируются, наполняются новыми смысловыми акцентами, связанными не только с постановкой задачи, но и теоретическим обобщением, обоснованием выбора способа решения, аргументированными примерами, презентацией созданного продукта. Задания проектируются с учетом содержательного контекста дисциплины «Профессиональная компетентность классного руководителя» и выдерживаются в формате модульно-рейтингового обучения в сочетании с реальными практиками.

Третий этап – итоговый (конклюзивный) направлен на формирование специальных компетенций классного руководителя и предполагает выполнение учебных заданий в рамках подготовки по предметной области. Вместе с тем специфика учебного процесса заключается в постепенном наращивании общепедагогических и методических умений, находящихся проявление в выполнении специально разработанных комплексных заданий, в которых прослеживается не только овладение содержанием учебного материала, но и инструментально-технологическим процессом и максимальным самопроявлением студентов.

Активизация деятельности студентов во многом достигается за счет умений работать в команде, проведением мастер-классов, конференций, использованием презентаций и др. Самостоятельная работа включает систему учебных заданий квазипрофессиональной направленности, что предполагает смещение акцентов с учебной деятельности на профессионально-педагогическую.

Выводы. Таким образом, дидактическая система, состоящая из трех этапов (адаптационного, стабилизационно-развивающего, конклюзивного) создается для осмысления, овладения содержанием и технологией, отработки способов выполнения учебных заданий по учебной дисциплине «Профессиональная компетентность классного руководителя». При этом формирование профессиональной компетентности будущих классных руководителей определяется личностно-профессиональной и общесоциальной значимостью знаний и способов деятельности.

На каждом из этапов важна четкая постановка целей, определение формируемых компетенций, наличие компетентностно-ориентированных образовательных программ, предусматривающих выбор стратегии для достижения цели.

Литература:

1. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие. – Казань: Центр инновационных технологий, 2008. – 500 с.
2. Баженова, Н.Г., Гринь Н.В. Профессиональный интерес как основа формирования профессиональных ценностей личности // В мире научных открытий. – 2014. – № 3 (51). – С. 59-68.
3. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: «Академия», 2005. – 288 с.
4. Педагогический словарь: учеб. пособие. – М.: Академия, 2008. – 410 с.
5. Проектирование современных образовательно-профессиональных программ по направлениям педагогического образования: методические рекомендации. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 276 с.
6. Сапун, Т.В. Развитие критического мышления в студентоцентрированном образовании // В мире научных открытий. – 2014. – № 3.1(51). – С. 470-480.

7. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т.1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 377 с.
8. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие. – М.: Академия, 2008. – 268 с.
9. Татьяна, Т.В. Технологии общения в формировании коммуникативной компетентности студентов финансово-экономического вуза // Гуманитарные науки и образование. – 2010. – № 2. – С. 37-41.
10. Татьяна, Т.В. Содержательно-процессуальное обеспечение формирования профессиональной компетентности будущего учителя // В мире научных открытий. 2012. № 4.1(28). С. 29-31.
11. Щенникова, С.В., Юденкова И.В. К вопросу о реализации технологии критического мышления студентов в условиях педагогического вуза // В мире научных открытий. – 2014. – № 3.1(51). – С. 728-740.
12. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования. Министерство образования Рос. Федерации, Акад. труда и соц. отношений. – М.: АТиСО, 2002. – 239 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент **Ужан Ольга Юрьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский государственный индустриальный университет» (г. Новокузнецк)

О СУЩНОСТИ ТВОРЧЕСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

Аннотация. Статья представляет теоретический анализ научных исследований и практики существенных характеристик творчества.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, деятельность, развитие, процесс.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of scientific research and practice of the essential characteristics of creativity.

Keywords: creation, creative skills, activity, development, process.

Введение. Развитие творческих способностей является одним из самых важных вопросов в современной педагогике и определяет в системе образования существенную задачу – воспитание в обучающихся творческой интерпретации окружающего мира, самостоятельности и активности в познании, которые в будущем помогут в достижении серьезных перемен в обществе и жизни в целом.

Для разработки теоретико-методологической сущности творчества необходимо проанализировать, насколько эта проблема разработана в философской, психологической и педагогической литературе.

С этой целью мы использовали методы историко-педагогического анализа: сравнение и обобщение различных точек зрения, теоретических подходов ученых к решению рассматриваемой проблемы.

Изложение основного материала статьи. Понятие «творчество», будучи категорией многогранной, не получило пока однозначного определения ни в философской, ни в психолого-педагогической литературе.

Традиции мировой философии как зарубежной, так и русской (Н.А. Бердяев, А.Ф. Федоров, В.С. Соловьев, Н. Лосский, А. Бергсон, Д. Ле Конт и др.), заложили исходные позиции анализа глобальных человеческих проблем (границы и возможности человека, роль и предназначение человека на земле, ответственность перед человечеством и самим собой и др.). Одним из аспектов человеческого бытия является проблема творчества, ибо личность, по утверждению Н.А. Бердяева, всегда выступает как «творящая». Вне творчества нет личности, творчество пронизывает практически все виды человеческой деятельности [1, С. 455].

Понятие «творчество» раскрывает существенный момент специфики человеческого отношения к действительности, специфики социальной формы отражения. По мнению В.С. Соловьева, Н. Лосского, П. Сорокина, Г. Марселя, творчество есть социальное явление, оно немислимо вне общества. При этом человек в состоянии проявить творчество во всех областях своей деятельности. То есть творчество является жизненной необходимостью для существования человека; оно есть существенный элемент его качественной определенности как человека-субъекта.

Классики марксизма рассматривали творчество как преобразование человеком окружающего мира, в процессе которого опредмечиваются не только его творческие способности, но и вся совокупность его сущностных сил. По мнению К. Маркса, человек – это деятельное природное существо, обладающее первоосновными силами, которые заложены в нем в виде ряда физических и духовных способностей. Именно в творчестве человек реализует и утверждает себя.

Л.Н. Коган творческую деятельность рассматривает как процесс по развитию окружающей действительности с целью ее преобразования или создания чего-либо нового, что определяет творческое отношение человека к миру.

Мы придерживаемся взгляда на творческую личность как на субъекта творчества, который способен воспринять накопленный обществом творческий продукт. Первопричиной становления личности Л.П. Буева считает процесс развития способностей и потребностей, рассматривая их как центр личности, как стержень, вокруг которого группируются главные личностные качества.

А.Г. Спиркин заявляет, что творчество – это деятельность человека, преобразующая природный и социальный мир в соответствии с целями и потребностями человека и общества на основе объективных законов действительности, это мыслительная и практическая деятельность, результатом которой является созидание оригинальных неповторимых ценностей, установление новых фактов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и преобразования материального или духовного мира [8, С. 330].

Материалисты считали, что началом творческой деятельности является удовлетворение потребностей личности, которые уже должны быть predetermined культурно-историческими условиями жизни человека (материальными и духовными), и выделяли две ситуации, с которыми мог столкнуться человек.

Первая характеризуется тем, что человек может удовлетворить свои потребности с помощью имеющихся у него средств: в этом случае деятельность совершается по шаблону, стереотипно. Во втором случае человек не обладает средствами для удовлетворения потребностей и возникает противоречие между потребностями и возможностями их удовлетворения. Деятельность, направленная на разрешение этого противоречия, является творчеством.

К созданию нового как результату творческого процесса материалисты и идеалисты относились по-разному. Материалисты исходили из того, что в процессе творчества создаются новые продукты путем преобразования элементов, существующих в объективном мире, путем их изменения или комбинирования. Представители идеалистических направлений утверждали, что творческая деятельность не нуждается в «находящемся вне ее материале».

Определенный компромисс данных точек зрения мы находим у Н.А. Бердяева, который считает, что творчество человека нуждается в материи, оно не может обойтись без мировой реальности. К тому же творчество не может целиком определяться материалом, который дает мир. В творчестве есть новизна, не сформированная внешним миром. Без этого творчество было бы лишь перераспределением элементов данного мира и возникновение новизны было бы призрачным [1, С. 213].

Проблеме творчества посвящены работы А.Т. Шумилина, С.С. Гольдентрихта, И.И. Фурсина, Э. Боно, В.Ф. Овчинникова, А.Г. Спиркина, Л.В. Яценко и других. Так, С.С. Гольдентрихт, А.А. Пьянова понимают творчество как универсально преобразующую, целостную культурно-историческую самостоятельность. В данном случае главным критерием творчества выступает продукт, его новизна и оригинальность. Рассматривая творчество как процесс создания нового, А.Т. Шумилин предлагает различать качественно новое (не имеющее аналогов) и новое по времени, то есть преобразованное с точки зрения сегодняшнего дня старое; а также объективно и субъективно новое. К новым результатам в творчестве автор относит не только открытия, но и выдвижение новых гипотез, разработку новых экспериментальных программ и т.д. В систему становления нового в творчестве Л.В. Яценко включает и творение оригинальных способов деятельности, с помощью которых создается новая идея или вещь. Создание новых способов, по его мнению, является источником творческих свершений. Ученый Э. Боно рассматривает творчество как деятельность, в результате которой возникает объективно новый и общественно ценный продукт.

Изучая сущность творчества, Р.М. Персианов и Л.С. Коршунова показывают, что создание материальных и духовных ценностей не обязательно связано с творчеством. А.Т. Шумилин, В.Ф. Овчинников и И.И. Фурсин по этому вопросу высказывают иное мнение о том, что иногда выдающиеся достижения творческой мысли людей долгое время не имели социального значения, поэтому нельзя утверждать, что в тот период деятельность их создателей не являлась творчеством, а оказывалась им только с момента признания. Объективно новое и субъективно новое предлагает различать А. Г. Спиркин, подтверждая, что новизна становится объективной и социально значимой, если результат на самом деле новый в соотношении истории культуры, если же он нов только для автора, то новизна субъективна и не может иметь общественной важности [8].

Поддерживая мнение А.Г. Спиркина, В.Ф. Овчинников говорит, что творчество есть развитие, которое осуществляется не только в результате, но и в формах человеческой деятельности. Далее автор отмечает, что всякое развитие включает в себя элементы двух видов: репродуктивное (воспроизводящее то, что уже существовало) и творческое (новое, позволяющее двигаться дальше). Этот подход является новым направлением в изучении проблем творчества. До этого репродуктивная деятельность либо противопоставлялась творческой (М.С. Каган), либо рассматривалась как необходимое условие творческой деятельности (Э.В. Струков, А.Т. Шумилин).

Концепция материалистического понимания истории показывает, что люди не ограничиваются воспроизведением наличных обстоятельств, а идут дальше и изменяют их, исходя из своих новых целей и задач. То есть творчество рассматривается как совокупность репродуктивных и творческих элементов (С.С. Гольдентрихт, А.М. Коршунов).

Находя смысл творчества в развитии и совершенствовании человека, А.Т. Шумилин определяет творчество как форму самостоятельности, саморазвития и самоутверждения человека.

Человек как вид не может существовать, если не будет творить, поскольку его способность к творчеству вызывает необходимость сохранять свое человеческое бытие. Соответственно, отсутствие у индивида этой потребности, ее затухание ведет к деградации. В творчестве, по мнению В.Д. Губина, человек поднимается над своим природным состоянием и тем выше, чем духовнее процесс его саморазвития. Абсолютной значимостью обладает творчество, направленное на обогащение, развитие человека, на раскрытие его индивидуальных возможностей [4, С. 17].

В целом, понимание творчества характеризуется необычайно широким диапазоном точек зрения. Так, Н.А. Бердяев считает, что творчество человека предполагает три элемента – элемент свободы, благодаря которой только и возможно творчество нового и небывшего, элемент дара и элемент сотворенного уже мира, в котором он берет себе материалы. Творчество всегда есть самоопределение, выход из пределов своего замкнутого личного бытия [1, С. 543]. Автор идеи видел в творчестве проявление человеческого духа, когда писал, что творчество возможно лишь при допущении свободы.

Современные философы (П.И. Дышлевый, Л.В. Яценко) считают, что такую свободу следует понимать в ограниченном смысле, так как творчество всегда сочетается с воспроизведением. Придерживаясь определения свободы как возможности выбора человеком между различными альтернативами, мы согласны с П.И. Дышлевым в том, что свобода является одним из главных условий развития творческой личности. Свободу выделяют внешнюю и внутреннюю. Условия внешней свободы определяются природой и социальной средой, в которой живет и развивается человек. Степень же внутренней свободы человека определяется внутренними факторами – психикой, воспитанием, глубиной владения существующей духовной культурой. Основой внутренней свободы человека служит его мировоззрение как целостное духовное образование.

Наряду с пониманием творчества в широком смысле как социокультурного феномена, философия не ограничивается рамками данного подхода, рассматривая творчество и как деятельность, направленную на решение проблем, нестандартных задач. Движущей силой творчества является противоречие, разрешение которого составляет содержание творчества, а удовлетворение потребности через разрешение противоречия – его цель.

Итак, анализ философской литературы по творчеству позволил выделить исходные положения нашего исследования, характеризующие сущность творчества:

- творчество рассматривается как деятельность, состоящая в производстве существенно нового. В этом случае в качестве критерия выступает продукт, его новизна и оригинальность. Результат творчества может состоять не только в создании какого-либо продукта, но и в развитии самого субъекта творчества;
- движущей силой творчества является противоречие, разрешение которого составляет содержание творчества, а удовлетворение потребности через разрешение противоречия – его цель;
- творчество есть ценность общей культуры. Ценным становится тот творческий продукт, который включается в культурный обмен (свободное самовыражение людей);
- творчество выступает главным способом реализации свободы личности как нравственной категории. Основой процесса творчества в этом смысле служит внутренняя свобода человека.

Проблема творчества интересует и психологов.

Психологический словарь определяет творчество как вид деятельности человека, направленной на решение новой задачи, создание чего-либо такого, что еще никем и никогда не было создано [7, С. 425].

В исследованиях А.В. Брушлинского, П.П. Гайдено, Ю.Н. Кулюткина, А. Матейко, В.А. Моляко, Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко творчество характеризуется как человеческая деятельность, порождающая качественно новое, никогда ранее не бывшее, и имеющее общественно-историческую ценность; как всякая практическая или теоретическая деятельность, в которой возникают новые результаты; как процесс развития [5, С. 55].

Вышеупомянутые авторы отмечают, что творчество приводит к созданию чего-то нового, поскольку оно представляет собой противоположность стандартной деятельности и не повторяет уже ранее известного. Рассматривая творчество как процесс создания новых материальных и духовных ценностей, исследователи предполагают наличие у субъекта способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью.

Данная позиция авторов особенно близка нам с точки зрения решения задач нашего исследования, так как она соединяет творческий процесс с реализацией имеющихся способностей личности, которые развиваются в процессе деятельности.

Ряд ученых (В.И. Андреев, А.Н. Лук, А.М. Матюшкин, Д.Б. Богоявленская) рассматривают творчество как вид деятельности, для которого характерно:

- наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;
- социальная или личная значимость и прогрессивность (вносит вклад в развитие общества или личности);
- наличие объективных (социальных, материальных) и субъективных (личностных качеств: знаний, умений, особенно положительной мотивации и др.) предпосылок, условий для творчества;
- новизна и оригинальность процесса или результата [3, С. 37].

По Л.С. Выготскому, творчество – это деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно будет ли это созданное творческой деятельностью, вещь внешнего мира, или известным построением ума, или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке [2, С. 33].

Для нашего исследования идея, заложенная в этом толковании, важна, так как творчество – проявление потребностей жизненных сил человека, высший уровень учебно-воспитательного процесса и необходимое условие всестороннего развития личности. Здесь необходимо заметить, что творческий процесс и его продукт не противопоставляются друг другу.

Дж. Гилфорд, Е. Торренс определяют творчество как процесс, закономерное развитие идей и мыслительных образов, которые преобразовывают отдельные предметы реальности во что-то новое.

Анализируя процессуальную сторону творчества авторы считают, что решение проблемы можно назвать творческой, если имеет место новизна, сильная мотивация и устойчивость.

В трудах Д.Б. Богоявленской, Т.В. Кудрявцева, Я.А. Пономарева, А.П. Тряпицкой творчество рассматривается как важнейший механизм развития личности, как выход личности за определенные границы и необходимое условие для ее самореализации – проявления индивидуальности, специфичности, особенности.

Многие психологи (Д.Б. Богоявленская, Л.П. Гурова, Ю.Ф. Катханова, Н.А. Менчинская, Ю.А. Самарин, М.А. Холодная) понимают творчество прежде всего как проявление интеллекта. Под интеллектом понимают систему познавательных способностей, составляющих основу любой деятельности. Авторы отмечают, что творчество – это производное интеллекта, преломленное через личностную, мотивационную структуру, которая стимулирует познание, поисковую активность, способность мыслить в различных направлениях, выполнение оценочных операций.

Главный акцент психологов в толковании понятия «творчество» – именно создание того или иного продукта (материального или духовного), который характеризуется оригинальностью, необычностью и чем-то по форме и содержанию существенно отличается от других продуктов такого же предназначения.

Анализ приведенных формулировок понятия «творчество», с точки зрения психологии, позволяет сделать вывод о том, что творчество – это:

- продукт, результат творческой деятельности;
- механизм развития личности и условие для ее самореализации;
- процесс, имеющий место в творческой деятельности, отличающейся новизной.

Проблема творчества привлекает и педагогов.

В педагогической энциклопедии понятие «творчество» значится как высшая форма активности и самостоятельности в деятельности человека, как потребность что-то изменить, усовершенствовать, внести новое, оригинальное [6, С. 441].

Значит подобно тому, что человек творчеством преобразует действительность и при этом изменяется сам, также человек становится субъектом своего творчества.

Г.И. Щукина под творчеством понимает интегральное свойство личности, интенсивно формирующееся в школьные годы, оказывающее влияние на весь процесс учебной деятельности. То есть творчество – это предпосылка и результат развития.

Творчество, по П.И. Пидкасистому, это самостоятельное создание нового, оригинального, ранее не существовавшего. Результатом творчества могут быть материальные, культурные, духовные ценности. Создание нового, лежащее в основе творчества, должно вызываться общественными потребностями и иметь развивающее значение.

В педагогике ученые В.И. Загвязинский, М.И. Махмутов, Л.Д. Столяренко оценивают творчество по его социальной значимости и оригинальности. Творчество, по мнению авторов, предполагает наличие комплекса общих творческих качеств, характеризующих любую творческую личность: эрудированности, чувства нового, способности к анализу и самоанализу, гибкости и широты мышления, активности, развитого воображения, умения прогнозировать и др.

По определению В.Г. Разумовского, понятие «творчество» содержит в себе два взаимосвязанных аспекта. Во-первых, творчество – это деятельность личности по созданию новых ценностей, имеющих социальное, а не только личное значение. Речь идет о результате, о продукте, который сотворен личностью или коллективом людей, причем о результате новом, оригинальном, общественно значимом. Во-вторых, под творчеством понимается сам процесс, в котором личность реализует и утверждает свои потенциальные силы и в котором она сама развивается. Этот процесс, по существу, и является творческой деятельностью.

Анализ рассмотренных трактовок творчества, с точки зрения педагогики, позволяет сделать вывод о том, что творчество – это:

- высшее проявление активности человеческой деятельности;
- целенаправленная преобразующая деятельность по созданию новых общественно значимых ценностей;
- процесс, в ходе которого происходит самоутверждение, самовыражение, самореализация личности.

Выводы. Таким образом, анализ философской и психолого-педагогической литературы показал, что среди исследователей нет единства взглядов на творчество. Одна группа ученых рассматривает творчество как деятельность, в результате которой возникает объективно новый и общественно ценный продукт (Э. Боно), что-то новое (М.Г. Ярошевский), до того неизвестное (А.В. Брушлинский), никогда ранее не бывшее (П.П. Гайдено), оригинальные, неповторимые ценности (А.Г. Спиркин), общественно значимый продукт (Ю.Н. Кулюткин). Другие исследователи утверждают, что творчество предполагает наличие комплекса общих творческих качеств (В.И. Загвязинский, М.И. Махмутов, Л.Д. Столяренко и др.).

Учитывая вышесказанное, в своем исследовании под творчеством мы понимаем деятельность человека, позволяющую создавать новый, оригинальный продукт, значимый и ценный для общества.

Литература:

1. Бердяев, Н.А. Философия свободы. Смысл творчества [Текст] / Н.А. Бердяев. – Москва: Искусство, 1994. – 607 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Глуховская, Е.А. Развитие творческого потенциала старшего школьника в учебной деятельности [Текст]: дисс...канд.пед.наук 13.00.01. / Е.А. Глуховская. – Оренбург. – 1997. – 249 с.
4. Губин, В.Д. Культура и творческая деятельность [Текст] / В.Д. Губин. – Москва: УДН, 1987. – 87 с.
5. Неустроева, Н.Н. Развитие ценностных отношений учащихся профессионального лицея к окружающему миру на интегрированных уроках гуманитарных дисциплин [Текст]: дисс...канд.пед.наук 13.00.01. / Н.Н. Неустроева. – Тобольск, 2002. – 235 с.
6. Педагогическая энциклопедия [Текст]: справочное издание. – в 4-х т. Т.4. – Москва: Советская энциклопедия, 1968. – 911 с.
7. Педагогическая энциклопедия [Текст]: справочное издание. – в 4-х т. Т.2. – Москва: Советская энциклопедия, 1968. – 911 с.
8. Спиркин, А.Г. Основы философии [Текст] / А.Г. Спиркин. – Москва: Политиздат, 1988. – 592 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Ульянова Лариса Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
"Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского" (г. Калуга);
кандидат педагогических наук, доцент Перова Анна Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
"Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского" (г. Калуга)

УСТРАНЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ АУДИРОВАНИЯ НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме помощи студентам в устранении трудностей аудирования в процессе обучения французскому языку. Актуальность рассматриваемой темы обусловлена необходимостью разработки системного подхода к формированию навыков и умений аудирования студентов начальной ступени обучения в вузе. Авторами предложена и разработана технология обучения данному виду речевой деятельности. Восприятие звучащей речи является важным фактором при выборе последующих операций для создания разговорной речи. На современном этапе технология обучения аудированию неуклонно совершенствуется, становясь всё более и более эффективной. В статье сформулирована конечная цель разработанной технологии снятия трудностей аудирования, которая заключается в эффективном формировании аудитивных умений одного из сложных видов речевой деятельности. Статья предназначена для научных работников и педагогов практиков.

Ключевые слова: аудирование, лингвистические навыки, прогнозирование возможного содержания, аудитивные навыки, стартовая диагностика, потенциальные трудности, учебный подкаст, степень мотивации.

Annotation. This article is devoted to the problem of helping students to eliminate the difficulties of listening in the process of learning French. The relevance of the topic under consideration is due to the need to develop a systematic approach to the formation of listening skills and abilities of students of the initial stage of study at the university. The authors have proposed and developed a technology for teaching this type of speech activity. The perception of sounding speech is an important factor when choosing subsequent operations for creating spoken speech. At the present stage, the technology of teaching listening is steadily improving, becoming more and more effective. The article formulates the ultimate goal of the developed technology for removing the difficulties of listening, which consists in the effective formation of auditory skills of one of the complex types of speech activity. The article is intended for researchers and practical teachers.

Keywords: listening, linguistic skills, predicting possible contents, listening skills, initial diagnostics, potential difficulties, educational podcast, the degree of motivation.

Введение. Несмотря на значительное количество научных исследований, посвященных обучению аудированию, этот вид речевой деятельности остается одним из самых сложных для овладения им. Научить студентов понимать звучащую речь – одна из важнейших целей обучения в вузе.

Формирование умений аудирования – это трудоемкий сложный процесс распознавания и понимания речи, который направлен на обработку полученной информации. «Предметом аудирования является чужая мысль, заданная извне говорящим. В воссоздании, восстановлении, формировании и формулировании чужой мысли посредством внутренней речи для себя осуществляется цель восприятия и понимания речи на слух» [8, С. 128].

Коммуникативное назначение аудирования выполняет следующие дополнительные функции: эффективно стимулирует речевую активность учащихся, контролирует процесс обучения, способствует ознакомлению учащихся с новым материалом, служит основой для формирования навыков в других видах речевой деятельности, дает возможность эффективности обратной связи и самоконтроля [5, С. 36].

По мнению Ахметзяновой С.М., восприятие звучащей речи является важным фактором при выборе последующих операций для создания разговорной речи. Диалогический подход является одним из наиболее ценных отношений в теории гуманитарных наук, влияющих на продуктивную организацию процесса образования. Поэтому данный вид деятельности является одним из наиболее востребованных в учебном процессе по иностранному языку, и умение понимать иностранный язык является важной образовательной целью [1, С. 98].

Следует также подчеркнуть, что мотивационная составляющая является необходимой предпосылкой для формирования навыков аудирования. Обучаемый испытывает потребность слушать и понимать, что приводит к максимальной мобилизации его психического потенциала: слух и эмоциональная чувствительность повышаются, внимание усиливается, а мыслительный процесс насыщается [7, С. 42].

В современной программе изучения французского языка основная цель аудирования – способствовать развитию возможностей учащихся понимать на слух:

– иностранный язык, построенный на программном материале с принятием определенного количества неизвестных словарей в условиях прямого общения в различных коммуникативных ситуациях;

– обучающие и аутентичные звуковые тексты различной степени насыщенности содержания в рамках программы; необходимая информация; полная информация (детальное понимание). Необходимо также отметить, что различают контактное и дистантное аудирование. Контактное слушание является действительно важной частью устного интерактивного общения, при дистантном, опосредованном слушании – эта форма коммуникации имеет самостоятельный, обладающий своими преимуществами тип речевого общения [2, С. 161].

В методике обучения иностранным языкам различают визуальные и вербальные опоры при формировании аудитивных навыков и умений. Визуальная поддержка включает в себя тематические презентации, включающие не только правила и текстовые выдержки, но и рисунки, карты, фотографии. Словесные опоры могут быть представлены в виде ключевых слов, плана, заголовков, различных анкет и наводящих вопросов, которые позволяют студенту воспроизводить текст по предложенной методике. Слова, интонационно подобранные, заголовки и подзаголовки, риторические вопросы, повторы помогают учащимся находить ориентиры в самом звуковом тексте. Основными психологическими процессами аудирования являются: речь, слух, память, опережающее восприятие.

Изложение основного материала статьи. После выбора аудиотекста, преподавателю необходимо подготовить их к использованию на занятии, тем самым организовать деятельность обучаемых для устранения потенциальных трудностей аудирования в обучении иностранному языку в вузе. Работу с текстом можно разделить на 3 этапа: подготовительный (до прослушивания аудиотекста); текстовый (во время прослушивания аудиотекста); послетекстовый (после прослушивания аудиотекста).

На предтекстовом этапе можно провести со студентами следующие задания: организовать вступительную беседу, в которой будут ориентиры для помощи в прослушивании; дать возможность учащимся подойти к прогнозированию возможного содержания текста по заголовку, по первому предложению; определить тему текста по картинкам или опорным словам; отвечать на вопросы по теме аудиотекста [5, С. 83].

Нашей задачей на первом этапе являлось пояснение значения незнакомых лексических единиц, без которых невозможно его понимание, а также объяснение цели и задач предлагаемого фрагмента.

Студенты аудируют заданный фрагмент один или два раза на отрезке предъявления. Если задачей нашей работы является развитие умений аудирования, в этом случае текст предъявляется один раз, и сразу после текста студенты выполняют задание на понимание его содержания. Если же преподаватель планирует организовать подробное обсуждение аудиофрагмента, то прослушивание текста проводится дважды.

Мы поставили нашей целью выявить уровень готовности и способности студентов при выполнении аудирования и помочь преодолеть трудности, возникающие на начальном этапе их знакомства с аудированием. В ходе нашего опытного обучения мы использовали систему различных методических приёмов и упражнений для снятия потенциальных трудностей аудирования и повышения уровня мотивации студентов к изучению французского языка. Наше небольшое опытное обучение включало несколько этапов: диагностический, практический и итогово-аналитический.

На диагностическом этапе перед нами стояла задача определить начальный уровень формирующихся навыков и умений аудирования при выполнении заданий по материалам прослушанного текста. Практический этап направлен на реализацию системы разработанных упражнений и подходов, изученных во время теоретического анализа проблемы, с целью устранения потенциальных трудностей аудирования и повышения мотивации к обучению. На итоговом этапе нами была выявлена эффективность использования системы упражнений, различных приёмов и подходов для снятия потенциальных трудностей аудирования в образовательном процессе.

Стартовая диагностика нами была проведена в подгруппе, состоящей из 16 студентов. Цель – выявить уровень готовности и способности студентов понимать содержание иноязычного текста в процессе обучения аудирования.

Текст для аудирования соответствовал уровню сформированных фонетических навыков студентов начальной степени обучения в вузе. Перед прослушиванием даем студентам возможность первого ознакомления с незнакомой лексикой текста. Студенты комментируют новые слова, повторяют правильное произнесение за преподавателем, внимательно прочитывают про себя, запоминают перевод новых лексических единиц.

Этап первичного ознакомления с новыми лексическими единицами не вызывает особых трудностей, но при прослушивании учебных текстов аудитивные навыки не могут быть сформированы в полной мере. Студенты, не имевшие возможности изучать французский язык в школе, впервые на занятиях в университете сталкиваются с грамматическими явлениями и начинают пополнять свой лексический запас, таким образом текст выбирается с учетом сформированных лексических и грамматических навыков. Студенты прослушивают текст известной сказки «Les prunes» один раз, отвечают на вопросы преподавателя и выполняют упражнения на выбор правильного ответа, что помогает им более детально раскрыть содержание прослушанного.

Далее преподаватель дает возможность прослушать текст второй раз и переходит к монологическим высказываниям студентов, предварительно разрешая подготовиться 3 мин. Несмотря на то, что некоторые слова уже были знакомы, студенты с трудом восприняли данный текст на слух. Всего половина смогли ответить на вопросы, данные в первом задании, и треть группы смогла справиться с выполнением второго задания.

После оценивания работ студентов и обработки результатов, были выявлены три уровня умений аудировать иноязычный текст, понимать его содержание и выполнять послетекстовые задания. Процентное соотношение высокого, среднего и низкого уровней умений аудирования студентов группы – 17%, 58%, 25%.

В ходе проведения аудирования на французском языке были выявлены пробелы у студентов, связанные с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении. Студенты продемонстрировали в ходе ответов на вопросы после текста и выбора правильного/неправильного утверждения средние результаты, что говорит об отсутствии ассоциативных связей. Низкие показатели нам говорят о том, что словарный запас учеников не богат, и им нелегко даётся не только понимание аудиотекста, а также формулирование ответов на французском языке.

Завершая диагностический этап, мы переходим к практическому этапу нашего опытного обучения. С целью применения системы упражнений по преодолению потенциальных трудностей аудирования на начальном этапе обучения в вузе и повышения уровня мотивации и интереса к французскому языку, мы применили систему упражнений, разработанных специально для снятия трудностей и обучения студентов аудированию. Мы обратились к учебному школьному комплексу «Твой друг французский язык», выбирая тему, доступную для уровня студентов. Этот материал был взят неслучайно, мы заранее, ещё на младших курсах даем возможность студентам – будущим учителям познакомиться с учебным комплектом, темами учебника, лексикой, грамматическим материалом. На 3 курсе вуза студентам предстоит проходить первую педагогическую практику, таким образом они знакомятся с учебным комплектом.

В ходе нашего опытного обучения мы использовали такие разделы как: «Des liens familiaux», «Chez toi, tout va bien?», которые лежат в основе одной из самых базовых тем при изучении любого иностранного языка «La famille». Были использованы также темы, помогающие формировать лексический минимум основной темы: «Ils ont beaucoup parlé de leurs familles», «Ecrire des lettres à ses proches», «Bonnes résolutions», «Petits et grands problèmes des ados». Нами были разработаны дополнительные упражнения для преодоления потенциальных трудностей при восприятии текста, также был использован большой спектр наглядного материала: картинки, презентации, видео и т.д. На занятии, предвещающем собственно процесс аудирования, была отработана произносительная сторона новой лексики, для того чтобы подвести студентов к основной теме аудирования, нами были использованы иллюстрации к тексту, которые помогали обучаемым понять, о чём сейчас будет идти речь. Приводим текст для аудирования и заданий после первого прослушивания для лучшего усвоения содержания:

После прослушивания студенты сделали упражнения для обучения восприятию монологической речи.

Благодаря использованию картинок до прослушивания аудирования, студенты легко справились с 1 заданием и правильно озаглавили текст. Они поняли основное содержание прослушанного текста, так как познакомились с новой лексикой, которая помогла им в ходе работы. Также студенты смогли ответить на вопросы и выполнили упражнения на тренировку памяти. В целом, они справились с упражнениями, которые помогли им понять содержание текста.

На следующих занятиях, продолжая изучение тем, сопряженных с темой «Семья», мы обратились к интернету-ресурсу podcastfrancaisfacile.com. Данный сайт обладает огромным выбором аутентичных видео, для начинающих изучать французский язык. Подкаст для обучения – это аудиозапись, созданная учащимися на иностранном языке соответственно языковому и тематическому содержанию учебной программы, и размещенная на сервере подкастов для дальнейшего использования в учебном процессе. Как уже упоминалось ранее, подкастинг является уникальным и продуктивным способом изучения и обучения ИЯ, и больший упор в их использовании делается на формирование речевых умений, а именно умений аудирования и говорения [10, С. 131]. Система подкастинга выполняет множество функций, так как при прослушивании или просмотре, аудио- или видеозаписи совершенствуются умения не только аудирования, но и остальных видов речевой деятельности, а также можно приобрести знания о культуре носителей через изучение их языка [4]. Мосолова Е.М. в своей статье пишет, что применение подкастов в обучении аудированию имеет ряд преимуществ: аутентичность материала, создание условий, приближенных к реальному речевому общению на иностранном языке, стимулирование когнитивного процесса, эмоциональное воздействие на обучающегося [9, С. 78].

Выбрав раздел «200 dialogues» и уровень владения языком «intermédiaire», мы выбрали тему диалога «Visite de la chambre». Для выполнения заданий по аудированию, мы использовали текст с данного сайта, и придумали ряд упражнений, способствующих снятию сложностей понимания информации предъявляемого текста. Необходимая лексика для успешного восприятия текста предвещала прослушивание, по завершении процесса аудирования студентами был выполнен ряд заданий. Приводим пример некоторых заданий нашей методики:

Задание 1. Répondez aux questions.

1. Combien de meubles y a-t-il dans la chambre?
2. Quelle est la taille de la chambre?
3. Où est l'armoire?
4. La grande armoire, c'est pour faire quoi?

Задание 2. Choisissez une bonne variante: vrai ou faux.

1. La chambre fait trente mètres carrés.
2. Pour ranger les livres, il y a un lit.
3. Il n'y a pas d'armoire.
4. Le réveil est sous la table de chevet.

После повторного прослушивания диалога студенты получили задание заполнить пропуски во фразах и дополнить их правильным выбранным вариантом. Чтобы устранить трудности при выполнении данного упражнения, мы использовали зрительные опоры в презентации. Мы применяли и методику направленного аудирования: на распознавание конкретных слов, структур, извлечение конкретной информации. Благодаря использованию опорного материала и презентации, студенты отметили, что такой подход к выполнению аудирования им помогает понять, не только общее содержание текста, но и его деталей, а значит выполнить успешно задания после прослушивания.

В качестве контрольного задания на выявление сформированных уровней аудирования на следующих занятиях студентам было предложено прослушать новый текст и выполнить упражнения на его понимание. Перед прослушиванием текста мы раздали задания и объяснили, какие виды упражнений предстояло выполнить. Преподаватель акцентировал их внимание на прочтении фраз в задании, которые помогли бы им сосредоточиться на необходимых деталях в процессе аудирования. От первичной установки зависит и степень мотивации слушателей, а следовательно, процент усвоения содержания.

Выводы. На заключительно-аналитическом этапе были обработаны выполненные задания и подсчитано процентное соотношение трех уровней формирующихся умений аудировать текст. Контроль выполненных упражнений позволяет сделать вывод о том, что регулярная работа по формированию аудитивных навыков и умений студентов, начинающих обучаться иностранному языку с «нуля», имеет, безусловно, положительный эффект. Помимо усиления мотивации, данная работа помогает снять возможные трудности и успешнее сформировать механизмы аудирования. Количество студентов, выполнивших задания на оценки «5» и «4» значительно возросло.

Нам удалось доказать, что использование аудиовизуальных средств способствует повышению эффективности усвоения знаний на иностранном языке и положительно влияет на мотивацию учащихся в обучении, а, именно, высокий уровень овладения навыками аудирования повысился до 33%, средний до 58%, количество отрицательных результатов уменьшилось до 9%. Доказательством тому служит сравнение результатов упражнений и тестирования уровня умений аудирования на диагностическом и аналитическом этапах. Благодаря полученным результатам можно наблюдать рост не только уровня владения аудитивными навыками и умениями, но и рост заинтересованности учащихся в самом учебном процессе, так как использование всевозможных заданий к ним вызывало у учащихся положительное отношение к обучаемому виду речевой деятельности.

Следует отметить, что использованные на уроках приёмы и подходы к устранению трудностей аудирования на французском языке, превзошли наши ожидания. Применение интернет-ресурсов, различных упражнений и заданий смогло не только разнообразить монотонный процесс обучения и сделать его более привлекательным, но и более легким и продуктивным, что плодотворно влияет на весь процесс образования студентов в вузе.

Литература:

1. Ахметзянова С.М., Полькина Г.М. Методика обучения иноязычному аудированию на уроке иностранного языка в основной школе. Казанский вестник молодых ученых Педагогические науки. Методология и методика организации образовательной среды. – 2018, том 2, № 3 (6). – С. 98
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. – Москва, «Академия», 2007. – С. 161
3. Гез. Н.И. «Роль условий общения при обучении слушанию и говорению»: Ж. «Иностранные языки в школе». – 1997. – №5. – С. 83
4. Кашурникова Т.А. Использование технологии подкастинга в современном обучении // URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2015/02/25/ispolzovanie-tekhnologii-podkastinga-v> (25.02.2015)
5. Козлова С.Б. Технология развития навыков и умений аудирования иноязычной речи. // URL: <http://kozlova.36spb.edusite.ru/p12aa1.html>
6. Кулигина А.С., Щепилова А.В. Твой друг французский язык. 8 класс. Учебник. ФГОС. – М.: Просвещение, 2014.
7. Минаева И.Б. Мотивация успеха – необходимое условие овладения иностранным языком // Иностранные языки в школе. – 2009. – №2. – С. 42-45
8. Морозов Д.Л. Теоретические основы обучения иноязычному аудированию. НГУ им. Н.И. Лобачевского (Арзамасский филиал) – 2013. – С. 126-130
9. Мосолова Е.М. Проблема аудирования на уроках иностранного языка как вида речевой деятельности // Психология и педагогика: Современные и инновации, опыт практического применения. – Липецк: ООО «РаДуши». – 2015. – С. 70-79
10. Соломатина А. Г. Развитие умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов. – 2011. – С. 130-134

Педагогика

УДК 378.147

преподаватель кафедры «Педагогика и психология
творческого развития» Шевченко Мария Сергеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь);
доктор педагогических наук, доцент Самойленко Наталия Борисовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Севастопольский государственный университет» (г. Севастополь)

РОЛЬ СПЕЦКУРСА В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В АСПЕКТЕ ФГОС 3++

Аннотация. В статье раскрывается роль спецкурса «Основы речевого самосовершенствования филолога» в формировании универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих филологов. Рассмотрено количество часов, отводимое на изучение спецкурса, описана его структура и раскрыто практико-ориентированное содержание. Авторами определены универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, связанные с коммуникативно-речевой компетентностью выпускника бакалавра. В статье рассмотрена взаимосвязь компонентов языковой личности филолога с ФГОС ВО 3++ по направлению 45.03.01 Филология. Авторами аргументировано, что спецкурс носит профессионально-ориентированный характер и позволяет сформировать у студентов-филологов спектр ценных личностных качеств и способностей, наиболее востребованных для осуществления будущими филологами профессиональных контактов. В статье указаны современные методы обучения в процессе преподавания спецкурса, создающие благоприятные условия для формирования профессионального потенциала выпускника филолога.

Ключевые слова: студент-филолог, профессиональная подготовка, виды деятельности, универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, спецкурс, компоненты языковой личности, методы обучения.

Annotation. The article reveals the role of the special course "Fundamentals of speech self-improvement of a philologist" in the formation of universal, general professional and professional competencies of future philologists. The number of hours devoted to studying of the special course is considered, its structure is described and the practice-oriented content is revealed. The authors identify universal, general professional and professional competencies connected with the communicative-speech competence of a bachelor's graduate. The article clarifies the relationship of the components of the philologists' language personality with the Federal State Educational Standard of Higher Education 3++, 45.03.01 Philology. The authors argue that the special course is professionally oriented and allows students to form a spectrum of valuable personal skills and abilities that are most in demand for future philologists to make professional contacts. The article presents modern teaching methods in the process of conducting a special course, creating favorable conditions for the professional potential of a philologist graduate formation.

Keywords: student-philologist, professional training, types of activities, universal, general professional and professional competences, special course, components of language personality, teaching methods.

Введение. В настоящее время высокий спрос на высшее образование в области гуманитарных наук среди выпускников школ республики Крым и г. Севастополь объясняется увеличением количества новых образовательных учреждений в регионе. За последние шесть лет сохраняется востребованность по ведущим направлениям подготовки: дошкольное, начальное, филологическое, психологическое образование. Совершенно очевидно, что педагогическому институту принадлежит ведущая роль в развитии человеческого и интеллектуального потенциала региона [3].

В силу своей специфики регион нуждается в профессиональных кадрах, особенно ощутима потребность в специалистах филологического направления подготовки. Причины этого кроются в том, что практически филологи являются коммуникативными посредниками между разными социальными группами, поэтому востребованы в самых разных сферах общественной жизни.

В обществе современная речевая коммуникация усложнилась настолько, что в разных социальных группах, в которых образуется своя сфера общения и функционирует свой язык, необходим коммуникативный посредник, роль которого и выполняет современный филолог. Однако практика показывает, что, владея достаточными знаниями в области филологии, у выпускника, приступая к работе, возникают сложности при решении практических задач. Зачастую квалификация будущего филолога не отвечает запросам работодателя, что приводит к дисбалансу между требованиями работодателей к выпускнику и содержанием образовательных программ. Вследствие растущего спроса на педагогические кадры в регионе возникает

потребность поиска приемлемого сочетания содержания, методов и форм профессиональной подготовки будущих филологов [2].

Данная проблема приобретает особую актуальность в связи с утверждением приказа № 986 от 12.08.2020 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 Филология» [10]. Актуальный ФГОС ВО 3++ с учетом Профессиональных стандартов определяет к указанному направлению подготовки совокупность требований к результатам освоения образовательных программ и устанавливает универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Область профессиональной деятельности студентов-филологов в первую очередь включает сферу образования, что обеспечивает филологу трудоустройство на рынке труда. Однако следует учитывать специфику будущей деятельности филолога. Принимая во внимание, что филолог – это специалист комплексной профессии, профессиональную деятельность следует также ориентировать на различные сферы общественной жизни, в том числе культуру, науку и государство. Следовательно, актуализируется потребность в филологических кадрах, способных проявить себя в условиях профессионального взаимодействия, стать неотъемлемой составляющей социума, выстраивать эффективную коммуникацию. Тем не менее, несмотря на то, что способность осуществлять коммуникацию в различных формах взаимодействия вошло во все ФГОС ВО 3++, в настоящее время не наблюдается активного внедрения коммуникативных курсов в учебные планы. Согласно с мнением исследователей, что уровень квалификации выпускника зависит «от того, насколько методически грамотно включены в учебный план дисциплины, формирующие обозначенные в ФГОС компетенции» [9, С. 26].

С учетом выше представленных требований, нами разработан спецкурс «Основы речевого самосовершенствования филолога», который, по нашему мнению, значим для развития личности будущего филолога, способной выстраивать правильную траекторию профессиональной коммуникации в различных условиях социального взаимодействия.

Цель статьи – рассмотреть роль спецкурса в системе профессиональной подготовки студентов-филологов Севастопольского государственного университета (далее СевГУ) для формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Для уточнения понятийно-терминологического аппарата компетентностного подхода рассмотрим основных категорий нашего исследования.

В настоящее время используется большое количество определений таких категорий как «компетенция» и «компетентность». Так, по мнению Г.К. Селевко, под компетенцией понимается стремление субъекта активизировать свои внутренние и внешние ресурсы для целеполагания, компетентность – владение субъектом соответствующей компетенции [6]. А.В. Хуторской характеризует компетенцию как «нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимой для его эффективной и продуктивной деятельности в определённой сфере», а компетентность – «совокупность личных качеств обучаемого... для осуществления продуктивной деятельности» [11, С. 86].

Формулировка «универсальные компетенции» (далее УК) нами понимается как способность личности к успешной творческой самореализации, адаптации в изменяющихся условиях в любой сфере деятельности. «Общепрофессиональные компетенции» (далее ОПК) характеризуются профессиональным мастерством для любого вида деятельности, формирование которых ориентировано на профессию. В современном понимании термин «профессиональные компетенции» (далее ПК) определяется как приобретение способностей и интегративных личностных качеств, характеризующих выпускника, готового к реализации своего потенциала в профессиональной деятельности [10].

Одной из проблем системы высшего образования является поиск эффективных способов формирования различного ряда компетенций у студентов [5; 6; 8].

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что накоплен достаточный объём достижений, посвящённый отдельным аспектам формирования профессиональных компетенций у студентов-филологов. Этому свидетельствуют работы М.А. Адамко (интегрирование учебных дисциплин), И.Н. Ковтун, Л.В. Макаренко (организация самостоятельной работы), Н.Б. Самойленко, А.А. Штец (применение современных образовательных технологий), А.А. Соловьевой, И.А. Тяллевой, М.А. Цветковой (в ходе педагогической практики) и др. [1; 4; 5; 7; 8]. Исследователи едины во мнении, что процесс формирования компетенций у студентов-филологов в образовательном процессе педагогического вуза имеет свои особенности. Имея в виду, что независимо от учебной дисциплины образовательной программы в модель выпускника вуза должны входить не только профессиональные, но и универсальные компетенции, формирование которых необходимо осуществлять в рамках различных форм организации образовательного процесса.

Проанализируем компетенции по направлению 45.03.01 Филология в аспекте ФГОС ВО 3++. Обратимся к перечню универсальных компетенций и выделим те из них, которые, по нашему мнению, необходимо активно развивать во всех видах деятельности: «способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовать свою роль в команде (УК-3)»; «способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном (ых) языке (ах)» (УК-4)» [10]. Из перечня общепрофессиональных компетенций выделим «способен использовать в профессиональной деятельности, в том числе в педагогической свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке (ОПК-5)» [10]. Перечень профессиональных компетенций организация формирует самостоятельно в зависимости от направленности программы, а также реальных требований регионального рынка труда. Выделим наиболее значимую профессиональную компетенцию в области прикладной деятельности – способен к созданию, редактированию, трансформированию, реферированию и критическому анализу всех типов текстов разных стилей и сфер коммуникации, а также продвижению результатов собственной авторской и редакторской деятельности (ПК-3).

Считаем, что рассмотренные компетенции позволяют сформировать у студентов-филологов спектр ценных личностных качеств (коммуникативно-речевые, нравственные, эстетические и культурные) и способностей, влияющих на развитие языковой личности.

В рамках профессиональной компетентности студентов-филологов развитие языковой личности играет важную роль, так как данный процесс направлен на приобретение субъектом ценностных ориентаций, сформированных в образовательной среде и необходимых для коммуникации в соответствии с нормами поведения в профессиональной деятельности [13]. Современный филолог, как коммуникативный посредник, должен обладать не только основами профессионализма, которые заключаются в способности отбирать языковые средства в соответствии с коммуникативными ситуациями, находить нестандартные решения коммуникативно-поведенческих проблем, проектировать приемлемые стратегии общения, но и такими ценными личностными качествами как умение работать в команде, толерантность, эмпатия, стрессоустойчивость, личностная рефлексия.

В ранее опубликованных работах нами выделены и охарактеризованы структурные компоненты языковой личности филолога [12; 13]. Предполагаем, что «сформированные компоненты языковой личности студентов-филологов способствуют формированию основ профессионализма и личностных качеств» [12, С. 341]. Для содержательно-целевого

назначения языковой личности филолога представляем взаимосвязь её компонентов с представленными компетенциями по направлению 45.03.01 Филология (таблица 1).

Таблица 1

Взаимосвязь компонентов языковой личности филолога с компетенциями

Компоненты	Характеристика компонентов	Компетенции
Когнитивный	Владение коммуникативными кодами, способностью оценивать и рефлексировать коммуникативные ситуации.	УК-4; ОПК-5
Эмоциональный	Понимание эмоциональных явлений, характеризующиеся наличием рефлексией и адекватной самооценки.	
Мотивационно-ценностный	Понимание значимости речевой деятельности и развитие мотивации в совершенствовании коммуникативно-речевых умений.	УК-3; ПК-3
Поведенческий	Формирование осознанного восприятия своей и чужой позиции в речевой деятельности и проявление сотрудничества и компромисса по отношению к собеседнику.	

Из выше представленной таблицы видно, что указанный перечень компетенций, а именно «знание кодов языка и культуры», «мотивация к самосовершенствованию», «развитие коммуникации», «популяризация знаний», «рефлексия и саморегуляция», «сотрудничество и компромисс», на наш взгляд, способствуют развитию компонентов языковой личности студентов-филологов.

Считаем, что в рамках спецкурса «Основы речевого совершенствования филолога» формирование определённых общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций способствуют развитию языковой личности студентов-филологов СевГУ.

Программа спецкурса «Основы речевого совершенствования филолога» рассчитана на 72 часа и включает 36 практических занятий. Итоговый контроль – зачет. Целью спецкурса является формирование у студентов способности к речевому самосовершенствованию языковой личности будущего филолога в социальной и профессиональной сферах деятельности. Для достижения цели сформулированы задачи: сформировать систему знаний о структуре коммуникации; развить положительную мотивацию к процессу совершенствования и развития коммуникативно-речевых умений в качестве языковой личности; научить осуществлять личностную рефлексии, эмоциональную гибкость, саморегуляцию; научить проявлять инициативность и адекватность в процессе общения, сотрудничество и компромисс. В результате освоения спецкурса студент должен обладать следующими компетенциями: УК-4, УК-5, ОПК-5, ПК-3.

В содержание спецкурса центральное место занимает такое понятие, как языковая личность филолога, выступая стержнеобразующим понятием наполнения данного спецкурса. Структура спецкурса направлена на освоение следующих разделов: «Исходные понятия курса»; «Языковая личность филолога: самодиагностика»; «Речевое самосовершенствование»; «Практика профессионального общения»; «Риторика и риторический идеал»; «Практика ораторского искусства»; «Речемыслительная культура личности»; «Языковая личность филолога как идеальная модель специалиста».

Считаем, что данный спецкурс может входить в основную образовательную программу подготовки будущих филологов в рамках элективных или факультативных дисциплин. Представленный спецкурс носит профессионально-ориентированный характер и является необходимым для осуществления будущими филологами профессиональных контактов. Кроме того, программа спецкурса построена с учетом междисциплинарного подхода, поскольку специфика преподавания спецкурса требует активного использования достижения гуманитарных наук и постоянного соотнесения излагаемого материала с материалом изученных дисциплин («Педагогическая риторика», «Педагогика», «Психология», «Языкознание» и др.).

Важную роль в формировании универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в процессе преподавания спецкурса играют педагогические технологии: игровые, личностно-ориентированные, проектные и деятельные, проблемные, тренинги, исследовательские, информационные и компьютерные [14; 15]. В основе практических занятий спецкурса задействованы современные методы обучения: дискуссия, эвристическая беседа, блиц-опрос, работа в командах, анкетирование, тестирование, презентация, дидактическая игра, тренинг, моделирующие кейсы, круглые стол, мастер-класс, мозговой штурм, портфолио, проект, конференция. Считаем, что данные методы обучения в процессе преподавания спецкурса создадут благоприятные условия для формирования и развития: высокого уровня познавательной мотивации; коммуникативных и организаторских способностей; способности аргументировать свою позицию и воспринимать чужую точку зрения; готовности к межличностному взаимодействию, проявляя толерантность и доброжелательность; критического мышления; личностной рефлексии; навыков урегулирования конфликтов и стрессоустойчивости, способности к компромиссам.

Выводы. В целом, необходимо отметить, что спецкурс «Основы речевого совершенствования филолога» ориентирован на практико-ориентированную деятельность студентов-филологов, в сочетании с самостоятельной и творческой работой способствует осознанию студентами-филологами потребности в развитии речевой культуры; способности в выражении собственной позиции; способности в развитии творческого мышления и воображения. Таким образом, мы констатируем, что спецкурсу отводится значимая роль в совершенствовании профессиональной подготовки студентов-филологов СевГУ. На основе спецкурса возможно формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, а именно компетенции социального взаимодействия, лидерства, коммуникации и личностной рефлексии.

Литература:

1. Адамко, М.А. Интегрирование учебных дисциплин как один из способов повышения эффективности обучения английскому языку в вузе / М.А. Адамко // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – №4 (17). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovaniye-uchebnykh-distiplin-kak-odin-iz-sposobov-povysheniya-effektivnosti-obucheniya-angliyskomu-yazyku-v-vuze> (дата обращения: 18.09.2021).
2. Глузман, А.А. Педагогическое образование в республике Крым: опыт системного проектирования / А.А. Глузман, Л.И. Редькина, Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова // Гуманитарные науки. – 2014. – №2 (28). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <file:///C:/Users/1392696/Downloads/pedagogicheskoe-obrazovanie-v-respublike-krym-opyt-sistemnogo-proektirovaniya.pdf> (дата обращения: 18.09.2021).

3. Курбатова, М.В. Высшее образование в регионах ресурсного типа: между задачами ведомственного и регионального развития / М.В. Курбатова, И.В. Доновна, Е.А. Кранзеева // Terra Economicus. – 2021. – №19 (1). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-v-regionah-resursnogo-tipa-mezhdu-zadachami-vedomstvennogo-i-regionalnogo-razvitiya> (дата обращения: 28.09.2021).
4. Макаренко, Л.В. «Портфолио» как форма организации самостоятельной работы студентов-филологов в условиях компетентностного образования / Л.В. Макаренко, И.Н. Ковтун // Тамбов: Грамота. – 2020. – №4. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2020_4_40.pdf (дата обращения: 18.09.2021).
5. Самойленко, Н.Б. Особенности формирования и оценки иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции магистрантов педагогических вузов / Н.Б. Самойленко, А.А. Штец // Вестник. – РМАТ. – 2018. – №3. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-i-otsenki-inoazychnoy-professionalno-kommunikativnoy-kompetentsii-magistrantov-pedagogicheskikh-vuzov> (дата обращения: 18.09.2021).
6. Селевко, Г.К. Педагогические компетенции и компетентность / Г.К. Селевко // Сельская школа: российский педагогический журнал. – 2004. – №3. – С. 29-32.
7. Соловьева, А.А. Формирование педагогических компетенций студентов-филологов в период прохождения педагогической практики / А.А. Соловьева, М.А. Цветкова // Наука и образование: Мичуринский ГАУ. – 2021. – №2. – Т.4. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/3452/3446> (дата обращения 14.09.2021).
8. Тяллева, И.А. Эффективность педагогической практики студентов-филологов в контексте формирования их профессиональной компетенции / И.А. Тяллева // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: сборник материалов VI Всерос. науч. практ. конф.. – Симферополь: ИТ Ариал, 2019. – С. 387-394. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39167250_83660256.pdf (дата обращения 14.09.2021)
9. Прахова, М.Ю. Оценка сформированности профессиональных компетенций / М.Ю. Прахова, Н.В. Заиченко, А.Н. Краснов // Высшее образование в России. – 2015. – № 2. – С. 21-28. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-sformirovannosti-professionalnyh-kompetentsiy> (дата обращения: 28.09.2021).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология. Утвержден приказом Минобрнауки России № 986 от 12.08.2020 г. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450301_V_3_31082020.pdf (дата обращения 15.07.2021).
11. Хуторской, А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А.В. Хуторской // Высшее образование в России. – 2017. – №12 (218). – С. 85-91. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <file:///C:/Users/1392696/Downloads/1228-1451-1-SM.pdf> (дата обращения 28.08.2021).
12. Шевченко, М.С. Диагностический инструментарий для оценки результатов сформированности компонентов языковой личности студентов-филологов / М.С. Шевченко // Вопросы педагогики. – Москва: НИИЦ «Институт стратегических исследований», 2021. – №4. – 1. – С. 341-346. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_45616856_50551583.pdf (дата обращения 22.08.2021).
13. Шевченко, М.С. Модель развития языковой личности в процессе профессиональной подготовки студентов-филологов / М.С. Шевченко // Мир науки. Педагогика и психология: электронный научный журнал. – 2020. – №6. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/129PDMN620.pdf> (дата обращения 28.08.2021).
14. Samoilenko, N. New generation teacher: challenges and technologies / N. Samoilenko, L. Zharko, M. Shevchenko // EpSBS. – 2021. – Volume 111. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2021.06.03.111> (дата обращения 28.08.2021).
15. Shevchenko, M.S. Integration of active and interactive teaching methods of students' language personality development / M.S. Shevchenko, V.A. Baiko, M.Yu. Nekrasova // EpSBS. – 2021. – Volume 111. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2021.06.03.116> (дата обращения 28.08.2021).

Педагогика

УДК 37.002

старший преподаватель кафедры филологии Шурупова Екатерина Сергеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

МЕТОДИКА ЭФФЕКТИВНОГО ЗАПОМИНАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ ТОНОВ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается понятие фонетического тона китайского языка, разработана авторская схема тонального рисунка, а также изучены наиболее эффективные способы запоминания тонов с целью преодоления трудностей, возникающих в процессе изучения китайского языка.

Ключевые слова: тон, тональный рисунок, скороговорки, песни, стихотворения, язык жестов.

Annotation. The concept of tone in the Chinese language, the most effective ways of memorizing tones, difficulties arising in the process of memorizing and pronouncing tones in Chinese words and expressions are considered.

Keywords: tone, tonal language, tongue twisters, songs, poems, sign language.

Введение. Китайский язык – прежде всего тональный язык, язык музыки и мелодии. Изучая китайский язык, в первую очередь, нужно это учитывать. Важно уделять должное внимание и достаточное время практике и тренировкам по постановке правильного тонавого произношения. Ведь слово, сказанное неверным тоном, зачастую вовсе не имеет смысла для носителя языка, вызывает недопонимание и недоумение.

Цель: рассмотрение наиболее эффективных способов запоминания тонов китайского языка и применение их на практике.

Актуальность: многие обучающиеся сталкиваются с трудностями в процессе изучения и запоминании тонов китайского языка. Так как на начальном этапе изучения китайского языка обучающиеся не могут сформировать устойчивую взаимосвязь между тоном и самим словом – то есть, тон и слово существуют в их сознании отдельно, это вызывает объективные трудности в процессе изучения новой лексики. Для большинства это становится серьезной проблемой на пути к изучению языка.

Изложение основного материала статьи. Каждый слог китайского языка характеризуется тем или иным тоном, который носит название этимологический тон данного слога. В нашей статье под понятием фонетического тона будем рассматривать как процесс повышения и понижения голоса, мелодический рисунок голоса, который характеризуется изменением высоты звука. В китайском языке тоны выполняют смыслообразительную функцию. Один и тот же иероглиф, прочитанный разными тонами, может обозначать совершенно разные понятия. Например: скороговорка «Ударь сорок раз» считается одним из удачных примером смыслообразительной функции китайского тона.

«四是四 十是十, 十四是十四 四十是四十;

谁把十四说‘十适’, 就打他十四;

谁把四十说‘适十’, 就打他四十»

«sì shì sì, shí shì shí, shí sì shí shí sì, sì shì shí shì sì;

shéi bǎ shí sì shuō “shí shì”, jiù dǎ tā shí sì;

shéi bǎ sì shí shuō “shì shí”, jiù dǎ tā sì shí»

«Четыре – это четыре, десять – это десять, четырнадцать – это четырнадцать, сорок – это сорок.

Если кто-то произносит “shí sì” как “shì shì”, ударь его четырнадцать раз.

Если кто-то произносит “shì shì” как “shì shì”, ударь его сорок раз».

Неправильно сказанный тон может изменить смысл сказанного предложения, а иногда и вовсе испортить отношения между людьми. Приведем несколько примеров: 睡觉 – shuì 4¹ jiào 4 – спать и 水饺 – shuǐ 3² jiào 3 – пельмени; 买 – mǎi 3 – покупать и 卖 – mài 4 – продавать;

我要问你 – wǒ yào wèn nǐ – Я хочу спросить тебя и 我要吻你 – wǒ yào wěn nǐ – Я хочу поцеловать тебя;

我想问你 – wǒ xiǎng wèn nǐ – Я понюхаю тебя;

我吃饱了 – wǒ chī le bǎo le – Я наелась и 我吃狗了 – wǒ chī le gǒu le – Я съела собаку;

陕西 – shǎn xī 1⁴ – провинция Шаньси и 山西 – shān xī 1 – провинция Шаньси;

花 – huā 1 – тратьте и 画 – huà 4 – картина;

杯 – bēi 1 – стакан и 被 – bèi 4 – покрывало;

教堂 – jiào táng 2 – церковь и 焦糖 – jiāo táng 2 – карамель;

游泳 – yóu yǒng 2 – плавать и 有用 – yǒu yòng 4 – полезный;

犹豫 – yóu yù 4 – нерешительный и 鱿鱼 – yú yú 2 – кальмар;

熊猫 – xióng māo 1 – панда и 胸毛 – xiōng máo 2 – волосатая грудь и др.

В китайском языке четыре основных тона и пятый – нейтральный. Различаются они как первый, второй, третий и четвертый.

Тон ставится только над гласной буквой слога (если это Пиньинь) и над самим иероглифом по такому принципу – сначала: а о е и у и конец.

Мелодический рисунок тонов выглядит так: (на примере cha):

1. тон (высокий ровный): chā

2. тон (восходящий от среднего уровня к высокому): chá

3. тон (низкий понижающийся, а затем восходящий до среднего уровня): chǎ

4. тон (падающий от высокого уровня к низкому): chà

С целью быстрого и эффективного запоминания обучающимися обозначения тонов в слоге над гласными нами разработана собственная схема тонового рисунка.

Данную схему образно можно сравнить с изображением равнины и двух гор, что наглядно легко воспринимается и запоминается обучающимся разных возрастов. На вопрос обучающегося, как обозначить тот или иной тон, с легкостью находится ответ глядя на данный тональный рисунок.

Тон в китайском языке может изменяться как частично, так и полностью. В частичном изменении тона, некоторая его часть усекается, а длительность становится меньше. Такие тоны называются полутонами. Частичное изменение тона происходит, когда рядом стоящие друг с другом слоги в двусложном слове или словосочетании произносятся с одинаковыми тонами. Если за слогом, который произносится первым тоном стоит слог с таким же тоном, то тон первого слога становится короче и чуть ниже. Он также частично теряет свою четкость, что выражается, в частности, в некотором снижении его мелодики по регистру. Такое изменение тона объясняется слабоеударностью слога, в котором он реализуется. Второй слог в свою очередь становится сильноударным в подобных словах. Слог со вторым тоном, стоящий перед слогом с таким же тоном, становится короче, а четвертый тон перед четвертым частично теряет свою нисходящую часть.

Процесс запоминания тонов в китайских словах нелегкий. Наиболее успешно и продуктивно запоминание тона происходит начиная с младшего возраста, так как ребенок чувствует себя более раскрепощенным и может ассоциировать тот или иной тон с определенным словом или явлением в русском языке.

В нашем исследовании предложим несколько наиболее эффективных способов запоминания китайских тонов.

1. В процессе объяснения звучания тонов, мы можем представить их в форме рассказа или истории. Например, можно рассказать историю про поход к зубному врачу:

1) Первый тон – врач просит пациента открыть рот пошире и произнести долгий звук «Аааа...».

2) Второй тон – удивление пациента от услышанного после осмотра: «Что?».

3) Третий тон – разочарование от того, что придется удалять зуб: «Ну вот».

4) Четвертый тон – категоричный отказ от удаления зубов «Нет!».

2. Язык жестов – 手势语

С целью лучшего наглядного восприятия тонов китайского языка следует показать его жестами с помощью рук. Например, если это первый тон, то показать рукой ровную горизонтальную линию, второй – поднять руку вверх, третий тон – соединить руки ладонями вниз, четвертый – опустить руку вниз.

Также, как вариант динамичного запоминания можно использовать демонстрацию тона движением головы. Необходимо ориентироваться на желания обучающихся при выборе подходящего способа демонстрации тонов.

3. Песни и сказки – 歌曲与故事

Упражнения с культурной тематикой разнообразят уроки фонетики, обучающиеся смогут немного отдохнуть и также узнать больше о культуре изучаемого языка.

¹ 4 – обозначение четвертого тона в китайском языке

² 3 – обозначение третьего тона в китайском языке

³ 2 – обозначение второго тона в китайском языке

⁴ 1 – обозначение первого тона в китайском языке

Во время практических занятий по китайскому языку обучающиеся с интересом прослушивают и поют детские обучающие песни, такие как: Алфавит «Пиньинь», «Маленький белый заяц» «小白兔», «Два тигра» «两只老虎», «Слон, слон» «大象大象», «До встречи» «再见歌», «Привет» «你好歌».

1. Песня 上学歌 – «Иду в школу»

Пиньинь	Иероглифическая запись
tàiyang dāngkōng zhào	太阳当空照
huār duì wǒ xiào	花儿对我笑
xiǎoniǎo shuō zǎozǎo zǎo	小鸟说早早早
nǐ wèishénme bèishàng xiǎo shūbāo	你为什么背上小书包
wǒqù shàng xuéxiào	我去上学校
tiāntiān bù chídào	天天不迟到
ài xuéxí ài láodòng	爱学习爱劳动
zhǎngdà yào wéi rén mǐn lì gōngláo	长大要为人民立功
tàiyang dāngkōng zhào	太阳当空照
huār duì wǒ xiào	花儿对我笑
xiǎoniǎo shuō zǎozǎo zǎo	小鸟说早早早
nǐ wèishénme bèishàng xiǎo shūbāo	你为什么背上小书包
wǒqù shàng xuéxiào	我去上学校

2. 小铃铛 – «Колокольчики»

Пиньинь	Иероглифическая запись
dīng línglíng	叮铃铃
dīng línglíng	叮铃铃
yíhuì yuǎn	一会儿远
yíhuì jìn	一会儿近
xiǎobǎobǎo	小宝宝
ěrduo líng	耳朵灵
tīng língshēng	听铃声
zhǎodào líng	找到铃

Также обучающиеся просматривают серийные сказки с одинаковыми персонажами, с одной сюжетной линией, в которых присутствуют простые лексические фразы для восприятия на слух. Например, такие сказки, как «Кролик Роджер и его друзья» «彼得兔和朋友们», «Красная шапочка» «红帽», «Семья Кати» «卡特家庭», «Книга Джунглей» «森林王子».

4. Скороговорки 绕口令

Приведем примеры некоторых скороговорок, использующихся на практических занятиях с целью постановки звуков и тонов.

两只小猫	Две кошечки
黑猫白猫去偷桃	Черный кот и белый кот идут воровать персики.
看见小狗守着桃	Увидели щенка, охранявшего персики.
黑猫与狗打招呼	Черная кошка приветствует собаку.
掩护白猫去偷桃	Прикрывает белого кота, чтобы украсть персики.
小狗眼尖“汪汪”叫	Щенок, заметив, начал лаять.
捉住黑猫和白猫	Догнал черную кошку и белую кошку.
咬痛肉, 咬去毛	Кусает кошку, треплет шерсть.
黑猫白猫哭“喵喵”	Черная кошка и белая кошка кричали “Мяу-мяу”.

Рассмотри следующий пример скороговорки:

瓜瓜笑娃娃	Смеющаяся кукла Гуагуа
金瓜瓜, 银瓜瓜	Золотая дыня, серебряная дыня,
瓜棚上面结满瓜	В дынном сарае полно дынь,
瓜瓜落下来, 打着小娃娃	Гуагуа упала, ударив куклу,
娃娃叫妈妈	Кукла зовет маму,
娃娃怪瓜瓜	Кукла бранит Гуагуа,
瓜瓜笑娃娃	Гуагуа смеется над куклой.

5. Стихотворения 诗句

Для изучения и постановки фонетических тонов на практических занятиях по китайскому языку нами используются простые детские скороговорки для запоминания, а также просмотр легких сказок на китайском.

В качестве примера приведу детскую скороговорку из учебного пособия автора Чэн Ли «Веселый китайский язык для детей-пиньинь»:

Po(2) po bao(4) mao(1),	Бабушка держит кошку,
Mao(1) pao(4)le,	Кошка убежала,
Mao(1) pao(4)le.	Кошка убежала.

В данной скороговорке лучший способ запоминания тонов – это наглядный показ жестами рук. Обучающиеся младшей, средней и старшей школы с удовольствием запоминают тоны в словах с помощью игрового метода.

Miao(1) miao(1) miao(1)	Мяу мяу мяу
Mao(1) e(4)le	Кошка голодная.
Mao(1)zhao(3) lao(3)shu(3)	Кошка нашла мышку.
Lao(3)shu(3) pao(3)le	Мышка убежала.

В данном стихотворении в основном присутствует первый и третий тон, что легко воспринимается обучающимися на слух.

Tang(1) shi(4) tang(1)	Суп - это суп.
Tang(2) shi(4) tang(2)	Сахар – это сахар.
Tang(1) hao(3)he(1)	Суп вкусный.
Tang(2)hao(3)chi(1)	И сахар тоже вкусный.

Сложность в произношении слова «Tang» возникает по причине чередования первого и второго тонов в нем. Tang (1) – суп, Tang(2) – сахар, первое время с трудом воспринимается и различаемо на слух для начинающих обучающихся.

Ni(3) he(1) tang(1)	Ты ешь суп.
Ta(1)chi(1) tang(2)	Она ест сахар.
Tang(1) hen(3) tang(4)	Суп очень горячий.
Ta(1)bu(2)he(1)tang(1)	Она не ест суп.

Китайская поэзия (из сборника «Триста танских поэм»)

1. 五言古诗 张九龄 感遇其二

Пиньинь	Иероглифическая запись
án yè chūn wēiruí, guìhuá qiū jiǎojié;	兰叶春葳蕤, 桂华秋皎洁;
xīn xīn cǐshēng yì, zìèr wèi jiājié.	欣欣此生意, 自尔为佳节
shéizhī lín qī zhě? wénfēng zuò xiàngyuè,	谁知林栖者? 闻风坐相悦
cǎomù yǒu běnxīn, hé qiú měirén zhé?	草木有本心, 何求美人折?

6. Просмотр простых китайских фильмов 看电影

Одним из наиболее эффективных способов восприятия на слух и запоминания тонов является систематический просмотр фильмов. Например:

«走路上学» «Дорога в школу», «孙子从美国来» «Внук из Америки», «蓝色生死恋» «Осенняя сказка», «欢迎光临高中生» «Привет, моя юность», «中国唱诗班的“元”» «Первый день Нового года» и др.

Упражнения из различных комплексов можно комбинировать и сочетать друг с другом.

Выводы. Таким образом, для того, чтобы добиться быстрого запоминания тонов в китайском языке нужно одновременное развитие разных участков мозга, разных аспектов языка.

Важно на начальном этапе обучения китайскому языку поставить правильное произношение тонов у обучающегося, привить интерес к тону.

Не следует начинать изучение тонов с “тяжёлых” для (сознания) вещей. Начинайте с простых вещей, а именно: чтение китайской литературы на русском языке, изучение истории Китая, детских стихов на пиньинь. Узнайте о Китае как можно больше из разных источников: фильмы, книги, радио, музыка.

Чтение, прослушивание и просмотр видео помогает подготовить разные участки мозга к более эффективному восприятию речи. Также важно общение с носителями языка, владеющими русским языком, с целью наилучшего погружения в китайскую языковую среду.

Литература:

1. Китайские скороговорки // Studychinese.ru Китайский язык онлайн URL: <https://studychinese.ru/articles/4/199/> (дата обращения: 04.11.2021).
2. Тоны в китайском языке // Studychinese.ru Китайский язык онлайн URL: <https://studychinese.ru/articles/4/199/> (дата обращения: 04.11.2021).
3. Особенности обучения фонетике китайского языка // URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/100758/1/m_th_m.a.shulgina_2021.pdf (дата обращения: 04.11.2021).
4. Чен Ли Веселый китайский язык. – 3-е изд. – Пекин: Пекинский университет, 2005. – 52 с.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат педагогических наук, доцент Югова Мария Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Уральский государственный юридический университет» (г. Екатеринбург);

старший преподаватель Павлова Светлана Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждения высшего образования «Уральский государственный юридический университет» (г. Екатеринбург)

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В данной статье анализируются содержание понятий «самостоятельная работа» и «управление самостоятельной работой». Особое внимание уделяется вопросам, связанным с практической реализацией таких управленческих действий как планирование, организация и контроль. Авторы демонстрируют потенциал электронной информационно-образовательной среды вуза в управлении самостоятельной работой студентов на примере обучения иностранному языку в юридическом вузе.

Ключевые слова: иностранные языки, управление самостоятельной работой студентов, информационно-коммуникационные технологии, электронная информационно-образовательная среда, учебник, электронный образовательный ресурс, тестирование.

Annotation. The article examines the definitions of “independent work” and “management of independent work”. Special attention is paid to the practical aspects of planning, organization and control of students’ independent work. The authors demonstrate the university electronic educational environment potential in the course of teaching a foreign language to law students.

Keywords. foreign languages, students’ independent work management, information technologies, electronic information-educational environment, textbook, electronic educational resource, testing.

Введение. В современной высшей школе самостоятельной работе предписывается статус одного из обязательных видов учебной деятельности, который составляет значительную часть учебной нагрузки по всем дисциплинам [6]. Это результат перехода к современной образовательной парадигме, в основе которой лежит ориентация на компетенции, поэтому четко прослеживается смещение конечной цели образования со знаний на способность решать конкретные проблемы, возникающие в различных сферах жизни. Компетентностный подход, естественно, не отрицает наличия знаний, а предполагает необходимость обладать такими личностными свойствами и качествами, которые позволяют самостоятельно находить, анализировать, отбирать нужную информацию в громаде знаний, накопленных человечеством, и адекватно конкретной ситуации её обрабатывать, стремиться к саморазвитию и творческому применению знаний, «обновлять свои профессиональные знания, самостоятельно решать проблемы, находить конструктивные решения» [11, С. 39]. Поскольку самостоятельная работа студентов (СРС) является неотъемлемой частью учебного процесса в вузе, возникает

необходимость организовывать, регулировать и контролировать СРС, другими словами необходимость управлять СРС. Информационно-коммуникационные технологии в виде электронной информационно-образовательной среды (ЭИОР) предлагают свои возможности для управления самостоятельной работой студентов, поскольку мотивируют студентов на самостоятельную учебную деятельность, позволяют более системно и структурировано формировать задания и алгоритмы их выполнения, усиливают возможности контроля СРС при незначительных временных затратах со стороны преподавателя и т.д. ЭИОР позволяет содействовать интерактивному взаимодействию всех участников образовательного процесса, в том числе и при организации самостоятельной работы в курсе иностранного языка, а также упрощает доступ к учебно-методическим ресурсам [2].

Основной целью нашего исследования является проанализировать содержание понятий «самостоятельная работа» и «управление самостоятельной работой» и продемонстрировать потенциал электронной образовательной среды вуза в управлении самостоятельной работой студентов на примере обучения иностранному языку в юридическом вузе.

В процессе изучения проблемы исследования мы опирались на теоретические методы: анализ научно-педагогической литературы, метод индукции и синтеза, и эмпирические методы такие как педагогическое наблюдение, изучение и обобщение педагогического опыта, которые позволяют целенаправленно изучать научные работы для более адекватного обоснования выводов исследования.

Изложение основного материала статьи. Содержание понятия «самостоятельная работа» рассматривается многими исследователями. К.М. Левитан выделяет такие характеристики СРС как целенаправленность, планируемость, обязательное методическое руководство преподавателя, самостоятельность выполнения, подразумевающая умение учиться, направленность на непрерывное образование, и справедливо отмечает, подчеркивая значимость СРС, что «никакие знания, умения, навыки, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не станут подлинными элементами профессиональной компетентности специалиста» [5, С. 221]. Милютинская Н.Ю. дает определение созвучное обозначенным выше идеям: СРС – это «организованная преподавателем учебно-познавательная деятельность студентов с целью приобретения последними знаний, навыков и умений на основе самостоятельной аналитической интеллектуальной деятельности» [7, С. 10]. В педагогическом словаре мы видим, что СРС обозначается через термин «самостоятельная образовательная работа» и характеризуется как высшая форма образовательной деятельности, которая может быть как индивидуальной, так и коллективной. При этом отмечается, что работа проводится по заданиям преподавателя и под его контролем, непосредственное участие в работе преподаватель не принимает [8]. По мнению П.И. Пидкасистого, самостоятельную работу следует понимать как средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность. Это средство логической и психологической организации самостоятельной деятельности [10]. На основе перечисленных характеристик, на которые обращают внимание исследователи, можно определить самостоятельную работу студентов как учебно-познавательную деятельность, в которой активная роль отводится обучающимся, но управляет этой деятельностью преподаватель.

Управление самостоятельной работой студентов представляет из себя целенаправленный и прогнозируемый процесс взаимодействия преподавателя и студента, направленный «на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации» [4]. Для педагогического управления, включающего и управление самостоятельной работой студентов, характерны следующие признаки: целенаправленность, интегрированность, прогностичность, систематичность, цикличность. Планирование, организацию, руководство и контроль выступают в качестве основных управленческих действий. Эффективность и результативность управленческих действий напрямую зависит от ряда факторов: во-первых, от наличия и достаточности ресурсов (время, разнообразие способов управленческих решений и др.); во-вторых, от степени соответствия механизмов управления возможностям субъектов и сложности объекта управления; в-третьих, от наличия полноценной обратной связи и человеческого фактора и т.д. [13]. В целом эффективность всего образовательного процесса прямо пропорциональна грамотности тех управленческих решений, которые принимает педагог.

В качестве средства управления самостоятельной учебной деятельностью выступает электронная информационно-образовательная среда, компоненты которой непосредственно включены практически во все виды образовательной деятельности: внеучебную, учебную, научно-исследовательскую, контрольно-оценочную (оценка результатов обучения и оценка качества образования), управленческую. В соответствии со статьей 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» электронная информационно-образовательная среда вуза включает «электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивает освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» [3]. В ЭИОР нашего вуза с целью управления самостоятельной учебной деятельностью студентов по иностранному языку мы обращаемся к системе управления обучением (learning management systems), а именно: модульной объектно-ориентированной динамической учебной среде Moodle и электронным библиотечным системам.

В управлении самостоятельной работой студентов, который подразумевает и контроль, полезным и достаточным ресурсом в виде различных вариантов управленческих решений располагает платформа Moodle. Разнообразие элементов курса позволяет решать необходимые образовательные задачи по планированию и организации взаимодействия преподавателя и обучающихся, а также систематическому контролю самостоятельной работы студентов; чаты и форумы как элементы обратной связи используются для консультативной поддержки учащихся, испытывающих трудности при самостоятельном освоении материала.

Глоссарий, как элемент Moodle, дает возможность представить наиболее важные лексические единицы, такие как профессиональные термины. Например, словарь общей лексики дает несколько возможных переводов слова “barrister”, однако, нам важно, чтобы студенты понимали и переводили это как “барристер”, так как с профессиональной точки зрения в русском языке нет эквивалента этому понятию. Также, с помощью глоссария мы привлекаем внимание к такой сложности юридического английского языка как многозначность: “civil law”, например, может означать “гражданское право”, “романо-германская правовая семья” и пр., и когда студенты встречают это слово, глоссарий обращает их к возможным значениям, предлагая выбор в зависимости от контекста.

Одним из наиболее эффективных способов представления информации на платформе Moodle является лекция. Данный элемент представляет собой последовательность так называемых «страниц», наполнение и последовательность которых полностью зависит от целей и задач, которые преподаватель ставит перед собой. При этом, информация может быть представлена не только в виде текстов, но и в качестве видеоматериала. Например, если нам важно, чтобы студенты получили представление о судебной системе Великобритании перед тем, как говорить о юридической профессии, лекция включает помимо страниц с тщательно подобранной информацией по данной теме несколько страниц с вопросами, которые позволяют проконтролировать ее усвоение. Переход от одной темы к другой возможен только при условии правильного ответа на контрольные вопросы, в случае неверного ответа курс предлагает снова вернуться на тематические страницы и

изучить материал более тщательно. Возможности элемента лекция используются нами и при формировании грамматической компетенции обучающихся. Грамматический материал представлен в виде схем и таблиц, приведенные примеры иллюстрируют использование данных грамматических конструкций в рамках профессионального юридического дискурса. Ресурс также предлагает гиперссылки, которые обращают студентов к дополнительным источникам информации, таким как видеоматериалы, блоги, официальные сайты профессиональных организаций. Важно отметить, что основным фактором отбора таких материалов является их аутентичность и валидность.

Осуществление такого этапа обучения как контроль самостоятельной работы представляется наиболее продуктивным посредством тестирования. Платформа Moodle в рамках элемента тест предлагает различные виды вопросов: вопросы с множественным выбором, с выбором пропущенных слов, на соответствие, на соответствие с перетаскиванием, с перетаскиванием в текст, открытые вопросы. Такое разнообразие позволяет преподавателю подобрать тип вопроса, наиболее соответствующий проверяемому материалу, виду контроля и потенциальным возможностям студентов. Цикличность и систематичность организации и контроля самостоятельной работы студентов обеспечивает создание и постоянное пополнение базы тестовых заданий, что является трудоемким процессом. Однако четкая структура тем и категорий вопросов, а также их достаточное количество в дальнейшем позволяет формировать тесты для реализации любых задач. Разработанная нами в рамках ЭОР база тестовых заданий насчитывает не менее 600 тестовых вопросов различных видов, что позволяет нам создавать тесты любого объема: от точечного контроля по определенной теме или тренировочного теста до итогового теста по всему модулю. Тестовые задания могут использоваться в течение обучения многократно, при этом тесты создаются адресно, с учетом уровня группы и даже отдельного студента.

Разработанный в рамках информационной образовательной среды нашего вуза электронный образовательный ресурс (ЭОР) на платформе MOODLE по дисциплине «Иностранный язык в сфере юриспруденции» позволяет нам целенаправленно, систематически и циклично организовать и проконтролировать самостоятельную работу студентов заочной формы обучения с учетом всех вышеизложенных возможностей. ЭОР является единым учебно-методическим комплексом, состоящим из четырех модулей: «Юридическое образование», «Политические системы», «Судебные системы» и «Профессия юриста», которые предваряются методическими рекомендациями по освоению курса и правилами оценивания. Структура каждого из модулей построена таким образом, чтобы студенты изучали тему последовательно, начиная с лекции по грамматике, переходя к тематической лекции в виде текстов, далее получая дополнительную информацию из видео лекции. Контроль освоения темы осуществляется посредством теста с выборкой 30 вопросов. Студент может перейти к изучению следующего модуля только при условии удовлетворительного выполнения всех элементов предыдущего. Преподаватель, таким образом, выступает в роли координатора и фасилитатора учебного процесса, планируя и контролируя работу студентов посредством ЭОР, что является особенно актуальным в условиях смешанного обучения, когда основная часть материала представляется онлайн и изучается самостоятельно, а аудиторные занятия проводятся позже [9, 12].

В ситуации острого дефицита аудиторных часов учебник, размещенный в электронной библиотечной системе, предлагает большой выбор заданий, разработанных для самостоятельного выполнения. Речь идет об учебнике, созданном авторским коллективом нашей кафедры [1]. Задания, предлагаемые в учебнике, могут быть запланированы как обязательная часть курса или выступать в качестве дополнительных ресурсов. Следует отметить, что материалы, предназначенные для самостоятельного изучения, всегда представлены в учебнике, например, в виде модели, по которой выполняется задание, образцов документов, ссылок на заслуживающие доверия сайты, в случае если задание предусматривает некое исследование с помощью Интернет-ресурсов. Таким образом мы можем быть уверены, что студенты работают с материалами надлежащего качества. Ниже приведены примеры заданий из учебника, которые могут быть использованы для организации самостоятельной работы студентов и предполагают создание определенного продукта:

- Изучите буклет World Undergraduate Exchange Program, прослушайте интервью с участниками программы прошлых лет и заполните форму заявления для участия в программе.
- Изучите образцы оформления и выражения, употребляемые при написании делового и частного письма. Напишите письмо по одной из предлагаемых ситуаций.
- Рабочей группой 3-4 студента подготовьте информационный буклет своего вуза. В качестве примера можно использовать брошюру Columbia Law School Self-Guided Tour.
- Используя образец, данный в учебнике, составьте свое резюме (CV).
- Изучите структуру и правила оформления эссе по образцам в учебнике. Напишите эссе на заданную тему.
- Подготовьте презентацию о политической системе страны (по выбору). В качестве план используйте текст о Великобритании.
- Напишите параграф (200 слов), сравнивая судебную систему Великобритании и России. Используйте приведенные в упражнении речевые модели.

Примеры заданий, развивающих навыки самостоятельной работы с языковым материалом и умение оформлять извлеченную информацию в различных форматах:

- Посмотрите два видеофрагмента Studying Law at Oxford и Studying Law at Cambridge. Чем отличается учебный процесс в британских вузах от российских? Подготовьте устное сообщение для участия в круглом столе “Legal education in Russia and abroad”.
- Используйте рекомендуемые источники, подготовьте доклад о Верховном суде США для участия в конференции “Court Systems”.

Медиакурс, созданный на основе учебника, предполагает работу студентов непосредственно в информационно-образовательной среде вуза. Преподаватель имеет возможность обращать студентов к дополнительным материалам, ссылки на которые размещены после каждой темы. Кроме того, текущий и итоговый контроль может осуществляться посредством тестов, которые не входят в основной текст учебника, а разработаны отдельно для медиакурса.

Выводы. Современные тенденции развития российского образования, связанные с активным внедрением информационно-коммуникационных технологий, позволяют расширить механизмы управления самостоятельной работой студентов, в частности, в электронной информационно-образовательной среде вуза. Компоненты ЭИОС интегрированы во все виды образовательной деятельности, и это позволяет предложить оптимальные условия для эффективного планирования, организации и контроля освоения той части содержания учебных дисциплин, которая отобрана преподавателем для вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность. Самостоятельная работа студентов направлена на развитие осмысленного отношения к процессу овладения иностранным языком и иноязычной культурой, повышение мотивации и интереса к учебной деятельности, развитие способности к самообразованию, что является одной из ключевых компетенций будущего специалиста.

Литература:

1. Английский язык для юристов: учебник / М.А. Югова, Е.В. Тросклер, Н.В. Садыкова, С.В. Павлова. 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство «Юрайт», 2020. – 522 с.
2. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Абрамова Н.С. Проектирование учебного процесса по дисциплине с использованием онлайн-курсов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 277-280.
3. Закон РФ «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения: 20.12.2021)
4. Лагунова, М.В., Юрченко, Т.В. Управление познавательной деятельностью студентов в информационно-образовательной среде вуза: монография. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2011. – 167 с.
5. Левитан К.М. Юридическая педагогика: учебник. 2-е изд., изм. и доп. – Москва: Норма: ИНФРА-М, 2020. – 416 с.
6. Ляшенко М.С., Минеева О.А. Исследование эффективности ресурсов Moodle для организации самостоятельной работы студентов в контексте изучения иностранного языка//Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 2(31). – С. 162-166.
7. Милютинская Н.Ю., Брим Н.Е., Бекк М.А., Вартанова В.В., Мифтахутдинова А.Н. Автономная учебная деятельность в иноязычном образовании (теория и практика). – Ижевск, Издательство «Удмуртский университет», 2011. – 266 с.
8. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
9. Павлова С.В., Югова М.А. Управление учебно-познавательной деятельностью студентов в интерактивной образовательной среде вуза// Правоохранительные органы: теория и практика. – 2016. – № 1. – С. 155-157.
10. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. – М.: Педагогика, 1972. – 183 с.
11. Садыкова Д.М. Самостоятельная творческая работа студентов по дистанционной технологии обучения // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 38-43.
12. Югова М.А. Из опыта создания ЭОР по иностранному языку в электронной информационно-образовательной среде вуза // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65-1. – С. 319-323.
13. Яковлева Н.М., Яковлева Н.О. Педагогическое управление: сущность, значение и содержание // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2011. – № 4. – С. 34-44

Педагогика

УДК 37.012

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Юсупова Роза Ярагиевна

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

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Ажиев Магомед Вахаевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Мейриева Айшат Султановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности процесса формирования критического мышления у младших школьников в процессе обучения. Социально-экономические и правовые преобразования в России приводят к более совершенным образовательным стандартам и формам взаимодействия с подрастающим поколением. В то же время возникновение новых идеалов молодежи требует формирования основ критического мышления, способности анализировать и понимать всю специфику современных преобразований в разных сферах жизнедеятельности личности. В связи с этим обществу нужен человек не просто обладающий какими-либо знаниями и умениями, а который способен анализировать, умеет находить правильные решения, готов брать на себя ответственность за свои поступки, грамотно излагать мысли. Изучены работы таких авторов как: Н.И. Гузеевой, Е.В. Калмыковой, Л.В. Левицкой и др., в которых определены синонимы к понятию «критическое мышление» употребляют термины: творческое мышление, самостоятельное мышление, эвристическое, креативное мышление, латеральное мышление, дивергентное мышление. Концепция формирования критического мышления школьников учеными рассматривается с двух сторон: концепции, в которых сам процесс мыслительной активности связан с подражанием учителю, как основному транслятору объективных данных; концепция, в основе которой лежит взаимодействие и содействие учителя и обучающихся через решение заданных противоречий ситуации, и задания. Парадигма становления критического мышления школьников состоит в осознании проблематики обучения, как существенно важного и значимого для них, что отмечается при сравнении взглядов как отечественными, так и зарубежных авторов.

Ключевые слова: особенности, формирование, критическое мышление, младший школьник, процесс, обучение.

Annotation. The article discusses the features of the process of formation of critical thinking in younger schoolchildren in the learning process. Socio-economic and legal transformations in Russia lead to better educational standards and forms of interaction with the younger generation. At the same time, the emergence of new ideals of youth requires the formation of the foundations of critical thinking, the ability to analyze and understand all the specifics of modern transformations in various spheres of personal life. In this regard, society needs a person who does not just have any knowledge and skills, but who is able to analyze, is able to find the right solutions, is ready to take responsibility for his actions, to express his thoughts competently. The works of such authors as N.I. Guzeeva, E.V. Kalmykova, L.V. Levitskaya and others have been studied, in which synonyms for the concept of "critical thinking" are defined using the terms: creative thinking, independent thinking, heuristic, creative thinking, lateral thinking, divergent thinking. The concept of the formation of critical thinking of schoolchildren is considered by scientists from two sides: concepts in which the process of mental activity itself is associated with imitation of the teacher as the main translator of objective data; a concept based on the interaction and assistance of the teacher and students through the solution of given contradictions of the situation, and tasks. The paradigm of the formation of critical thinking of schoolchildren consists in the awareness of the problems of learning as essential and significant for them, which is noted when comparing the views of both domestic and foreign authors.

Keywords: features, formation, critical thinking, junior student, process, learning.

Введение. Социально-экономические и правовые преобразования в России приводят к более совершенным образовательным стандартам и формам взаимодействия с подрастающим поколением. В то же время возникновение новых идеалов молодежи требует формирования основ критического мышления, способности анализировать и понимать всю специфику современных преобразований в разных сферах жизнедеятельности личности. В связи с этим обществу нужен человек не просто обладающий какими-либо знаниями и умениями, а который способен анализировать, умеет находить правильные решения, готов брать на себя ответственность за свои поступки, грамотно излагать мысли. Человек, умеющий мыслить, чувствует себя уверенно в любой сфере жизни. Он с малых лет пробует сравнивать, делать выводы: что делать хорошо, а что плохо, что вкусно, а что не вкусно, что можно трогать или делать, а что нельзя. Будучи еще ребенком, сам того не замечая, человек овладевает способностью мыслить.

Все жизненно важные психологические и социальные новообразования формируются в школе. В социально-образовательной среде начальной школы дети начинают усваивать многообразие видов и стилей деятельности, которые закладывают становление всей личностной и познавательной сферы обучающихся. Начальное образование непрерывно претерпевает процессы модернизации. Перед школой ставятся задачи не только научить ребенка чему-либо, но и воспитать личность в ребенке, выявить его способности, сформировать коммуникативные особенности. Начальное образование является фундаментом всего последующего образования, поэтому необходимо заложить знания, умения и навыки для их дальнейшего успешного применения, а чтобы процесс обучения стал более эффективным, необходимо уделять внимание развитию критического мышления. Данный вид мышления напрямую связан с мыслительным процессом учащихся.

Одним из первых навыков ребенка – это попытки произносить первые слова, разговаривать. В этой связи развивать критическое мышление необходимо на уроках русского языка, так как данный вид учебной деятельности тесно связан с развитием речи, с воображением, рассуждением, с правильной последовательностью мыслей. Перед учителем стоит задача не только научить ребенка грамотно писать, но и правильно выражать свою даже простую мысль.

Следовательно, весь процесс формирования личности в школе должен соответствовать условиям гармоничного развития мыслительной сферы ребенка, а средства и методы родного языка, являются тем неотъемлемым способом, который лучше всего оказывает благотворное влияние на развитие мыслительного творчества, высокой критической переработки действительности, что является актуальным для данной проблематики.

Начиная с XX столетия вопросы психологии мышления связаны с его основными характеристиками в теории и практики разных подходов и направлений.

Идею о творческом характере мыслительной активности человека разрабатывали в своих трудах Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, М.В. Кларин и многие другие отечественные психологи [2, С. 368].

Среди работ, посвященных развитию критического и творческого мышления у младших школьников, следует отметить работы А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, А.В. Зака, Л.М. Фридмана, Дж. Гилфорда, Е.Е. Кравцовой, Л.Ф. Обуховой, В.А. Шамис и др.

В контексте современного компетентного подхода становится важным применение термина «критическое мышление», данный вид мышления определяется как высокая способность индивида к осуществлению саморефлексии своих действий, основных событий и противоречий, которая позволяет применять оценку и анализ событиям, их интерпретации, оценивая данную ситуацию в контексте деятельного и объективного подходов.

С точки зрения анализа терминологии, по мнению М.В. Кларина «критическое мышление» имеет несколько основных аспектов значения:

– процесс, выражающийся в компетентном анализе и продуктивном преобразовании, что проявляется в индивидуальной познавательной активности личности, которая мотивируется средой, значимыми другими (преподавателями, сверстниками, коллегами);

– взаимосвязь «самооценки и критичности личности», умение оперировать «доказательством и опровержением», формулируя объективные суждения; «Критический анализ событий», применяемых в контексте культурно-этического убедительного доказательства поступков и явления, анализируемых автором, с этой точки зрения говорят о культуре мировоззрения в аспекте критического мышления личности [2, С. 369].

Изложение основного материала статьи. Подход к определению термина и компонентов «критического мышления» связан с работами Дэвида Вуд Джуди Браус, в основе которого лежит рефлексивная составляющая «Я», как умение преломлять суждения других через их адекватную оценку и вырабатывать творческие новые идеи, довольствоваться не только чужими мнениями, но и активно искать свои доводы и доказательства.

Характерно, что в работах таких авторов как: Н.И. Гузеевой, Е.В. Калмыковой, Л.В. Левицкой и др. определены синонимы к понятию «критическое мышление» употребляют термины: творческое мышление, самостоятельное мышление, эвристическое, креативное мышление, латеральное мышление, дивергентное мышление.

В качестве творческого, как особо продуктивного вида мышления, А.В. Брушлинский выделял те индивидуально-психологические качества и основные свойства мыслительной деятельности, которые помогают дифференцировать качество и быстроту, легкость и полноту овладения способами выполнения этих действий, а значит, формируют успех и творческую личность.

Основной характер протекания творческого мышления связан с максимальной личностной свободой выбора при решении конкретных задач в деятельности, что обеспечивает максимальный синтез всех переживаний и всех познавательных процессов человека, с другой стороны, именно данный субъективизм и отвечает за свободу творчества, без которой не может идти гибкость суждений личности. Отметим здесь, что подобное определение творческого мышления не соответствует определениям дивергентного мышления, с которым оно ассоциируется, например, в западной психологической мысли с тех пор, как Дж. Гилфорд разделил мышление на дивергентное и конвергентное.

Современное представление и подходы к анализу глубины «критического мышления» позволяют рассматривать его основные этапы формирования и значимые характеристики.

Изложим эти составляющие более подробно. В современной отечественной и зарубежной психологической науке термин «критическое мышление» принято рассматривать:

- оценочное-рефлексивное, связанное с возникновением нового и преломлением этого нового через универсальный и индивидуальный стиль и темп своей деятельности (С.И. Заир-Бек);
- активное рефлексивное когнитивное преобразование, обосновывающее во что именно верить и что и как именно делать (Д.А. Браус, Д. Вуд);
- применение логичных и взвешенных приемов целенаправленных действий, позволяющих прогнозировать и добиваться лучшего результата своей собственной деятельности (Д. Халперн);
- самоконтроль субъекта познания своей деятельности и ее логичная обоснованность и самостоятельность в целенаправленном принятии решений и осуществлении значимых задач (М.Л. Варлакова).

Отметим, что С.Л. Рубинштейн выделял: «Свойство критичности- существенный признак рационального, зрелого ума. Некритический, а значит наивный ум, довольно легко принимает любое удачливое совпадение за нужное и выгодное ему объяснение. Критический ум все взвешивает: все доводы обосновывает и подвергает свои гипотезы всесторонней перепроверке» [4, С. 417-431].

Особенность структуры компонентов критического мышления изложена в работах зарубежных авторов, по их мнению, это и есть особая форма творческой деятельности личности, проходящая все стадии: подготовка и ознакомление с задачей, выработка и проработка решения, его принятие и осуществление, оценка выполнения и инкубация. Кроме того, в работе С.А. Терно указывается, что это самостоятельный действенный компонент принятия решений на основе контекста и самокритичности выполненных действий личностью.

Обобщая опыт исследования отечественных и зарубежных авторов, можно прийти к выводу о том, что критическое мышление-свободный вид мыслительной деятельности, которому присуще практическая деятельность и в данном смысле оно может быть связано с рациональным действенным компонентом познания.

Кроме того, в способах осуществления критического мышления важным становится процесс выполнения этапности в решении заданий, с учетом активного мыслительного «переваривания» и интерпретации информации.

Подчеркнем, что доминирующей особенностью критического мышления младших школьников является его взаимосвязь с творческим мышлением обучающихся. В процессе осуществления деятельности критическое мышление и чувства человека, его стремление вдохновенно выполнять задание, мотивированность в ожидании результативности, взаимодополняют друг друга и помогают прийти к верным умозаключениям. Несомненно, для лучшей результативности критического мышления необходим постоянный способ взаимодействия с потоком знаний, которые личность будет сама переосмысливать, продуцировать и применять в практической действительности, решая все больше и больше круг представленных задач.

В настоящее время концепция формирования критического мышления школьников учеными рассматривается с двух сторон: концепции, в которых сам процесс мыслительной активности связан с подражанием учителю, как основному транслятору объективных данных; концепция, в основе которой лежит взаимодействие и содействие учителя и обучающихся через решение заданных противоречий ситуации, и задания.

В опоре на формирование культуры и основ критического мышления школьников разумно, по-нашему мнению, опираться на вторую концепцию, в рамках которой и будет выполнено исследование в практической части работы.

Отметим, что необходимо с самого раннего детства системно создавать среду для формирования основ критического и творческого мышления ребенка. Именно развивающая и стимулирующая предметная среда будет способствовать равновесию в формировании двух взаимосвязанных видов мышления и их отдельных операций, создавая основу творческой личности с максимальной отдачей и пользой для социального ее становления на дальнейших этапах взросления расширяясь и обогащаясь.

Важнейшей особенностью младшего школьного возраста является получение навыков поведения в обществе, формирование межличностных отношений и формирования манеры общения, связанными с освоением новой деятельности – учебной. В данный период для детей характерна, с одной стороны, высокая впечатлительность, а с другой – определенная степень сдерживания эмоций. В этом возрасте происходит более активное общение со своими сверстниками, формируются новые правила поведения [5, С. 43]. У младших школьников психологическое благополучие связано со стилями общения и воспитания, которые используют взрослые (учителя, родители) и сверстники (одноклассники) во взаимоотношениях с ними.

Особенности психического развития детей младшего школьного возраста изучались в работах Л.С. Выготского (1930), В.С. Мухиной (1989), А.Н. Леонтьева (1987), Н.Ф. Талызиной (1984), Д.Б. Эльконина (1976), Ж. Пиаже (1968), Э. Эриксона (1978) и других авторов. Исходя из основных моментов концепции психологии развития в теории Ж. Пиаже отмечается, что ребенок и взрослый осваивают схемы действий, что позволяет им решать разнообразие задач и в этом разнообразии формировать представления о мире, характерно, что к 14-15 годам создаются наилучшие ситуации для формирования критического мышления личности, но это не значит, что развивать раньше его не надо, наоборот, в каждом из нас заложены разные предпосылки для становления критического мышления с детства [3, С. 45]. Согласно концепции развития Д.Б. Эльконина сам ход социализации ребенка в познавательной деятельности состоит из двух взаимосвязанных событий: усвоение мотивационно-деятельностной компоненты личности (мир коммуникаций и взаимодействия) и усвоение операционно-деятельностной компоненты (предметный мир и его сущность во взаимосвязи с действительностью) [6, С. 25].

На определенных этапах индивидуального развития ребенка между этими двумя типами деятельности возникают противоречия, приводящие к кризису. Кризис становится основным стимулом к дальнейшему развитию личности ребенка.

Психическое развитие необходимо рассматривать в единстве процессов умственного развития и развития личности.

С вступлением в силу нового ФГОС Основного Общего Образования постановка вопроса о формировании структуры и компонентов критического мышления школьников вновь актуализировалась: требования стандарта связаны с формированием качественного отношения к результативности обучения и воспитания через развитие критического мышления в процессе разнообразных метапредметных действий в результате освоения предметов начальной школы. Основываясь на новых требованиях стандарта и учитывая все виды деятельности обучающихся, выделим основные признаки критического мышления школьника.

Критическое мышление позволяет осуществить выбор между несколькими гипотезами и за счет этого определить дальнейшее направление мысли школьника. Оно обуславливает возникновение вопросов, способствующих определению рационального выбора. Для критического мышления характерно построение логических умозаключений и принятие обоснованных решений. Критическое мышление характеризуется оценкой результатов деятельности, тем, насколько безошибочно принято решение [1, С. 6].

Выводы. Таким образом, парадигма становления критического мышления школьников состоит в осознании проблематики обучения, как существенно важного и значимого для них, что отмечается при сравнении взглядов как отечественными, так и зарубежных авторов. Все перечисленное выше требует от младших школьников самостоятельного умения по переносу знаний в контекст его переработки и нового использования. Именно в младшем школьном возрасте формируются основные психологические компоненты личности, особенности познавательных процессов и непосредственно опыт этой личности по приобретению и закреплению всех компонентов критического мышления.

Литература:

1. Волков, Е.Н. Тесты критического мышления: вводный обзор / Е.Н. Волков // Психологическая диагностика. – 2015. – № 3. – С. 5-23
2. Кларин, М.В. Развитие критического и творческого мышления / М.В. Кларин // Школьные технологии. – 2004. – №3. – 368 с.
3. Пиаже, Ж. Теория, эксперименты, дискуссии / Ж. Пиаже под ред. Л.Ф. Обухова, Г.В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2001. – 625 с.

4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 2019. – С. 417-431
5. Тальзина, Н.Ф. Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Тальзина. – М.: Юрайт, 2020. – 172 с.
6. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 2014. – № 4. – С. 24-29.

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Яндиева Амина Исраиловна

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

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Программирование и инфокоммуникационные технологии» Гамидов Лазер Шафтаридинович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный);

старший преподаватель кафедры «Пропедевтика

внутренних болезней» Борлакова Фатима Аубекировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказская государственная академия» (г. Черкесск)

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ КАК КОМПОНЕНТА ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Аннотация. В статье пути формирования личностных качеств обучающихся как компонента общекультурных компетенций в информационном пространстве вуза. Успешная деятельность в профессиональной области будущему специалисту будет обеспечена только при условии сформированности различных компетенций. В статье автор ссылается на Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО), где в качестве требований к результатам освоения образовательных программ бакалавриата относят формирование у обучающихся общекультурных, связанных с важными личностными качествами современного человека. Выделены компоненты учебного и воспитательного процессов, образующие информационное пространство педагогического вуза. Ключевую роль в гармонических отношениях человека и социума, определяет возможность человека адаптироваться, грамотно ориентироваться как в профессиональных, так и в социальных сферах играет развитие и формирование общекультурных компетенций.

Ключевые слова: формирование, личностные качества, обучающиеся, общекультурные компетенции, информационное пространство, вуз.

Annotation. The article describes the ways of formation of personal qualities of students as a component of general cultural competencies in the information space of the university. Successful activity in the professional field will be provided to the future specialist only if various competencies are formed. In the article, the author refers to the Federal State Educational Standard of Higher Education (FGOS HE), where the requirements for the results of mastering bachelor's degree programs include the formation of students' general cultural, related to important personal qualities of a modern person. The components of the educational and educational processes that form the information space of a pedagogical university are highlighted. The key role in the harmonious relations of man and society, determines the ability of a person to adapt, competently navigate both professional and social spheres is played by the development and formation of general cultural competencies.

Keywords: formation, personal qualities, students, general cultural competencies, information space, university.

Введение. В основе современного образовательного процесса вуза лежит компетентный подход, при реализации которого особую роль приобретает развитие личностных качеств обучающихся. Успешная деятельность в профессиональной области будущему специалисту будет обеспечена только при условии сформированности различных компетенций. Как отмечается в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), в качестве требований к результатам освоения образовательных программ бакалавриата следует отметить формирование у обучающихся не только общепрофессиональных, профессиональных и профессионально-прикладных компетенций, но и общекультурных, связанных с важными личностными качествами современного человека.

Изложение основного материала статьи. Обеспечение общекультурной подготовки в общеобразовательной школе носит закономерный характер и обусловлено изменениями социально-экономической, политической и культурной жизни в Российской Федерации и мире в целом. Задача, стоящая перед учителем, состоит в пробуждении и формировании потребности в культуре, желании действовать, способности понимать и оценивать мир, культуру, себя, стремления к достижению целей и реализации своей личной позиции. Такая постановка задачи приводит к тому, что каждый индивидум все чаще становится создателем автономного толкования того, что изучено, и создателем новых культурных моделей, и это право все менее ограничивается традиционными запретами. В этих условиях общая культурная подготовка становится всеобъемлющим качеством и отличительной личностной чертой, которая приобретается через образование, личное духовное и интеллектуальное развитие и не имеет ничего общего с происхождением или принадлежностью к социальной, конфессиональной или этнической группе. В современных условиях необходимо усилить роль образования в культурной области путем создания модели людей с общими принципами культурной подготовки. Эта модель должна способствовать активному жизненному статусу людей и расширять их возможности в социальной и профессиональной областях.

Проблеме исследования уделяется большое внимание в современной науке. К примеру, проблема формирования общекультурных компетенций была предметом исследования таких отечественных ученых, как Э.Ф. Зеер (2000 г.), А.М. Новиков (1998 г.), В.И. Байденко (2004 г.), Ю.Г. Татур (2004 г.), А.А. Вербицкий, О.Г. Ларинова (2011 г.), В.А. Анисимова, Л.А. Драгавоз (2014 г.).

В основе современного образовательного процесса вуза лежит компетентный подход, при реализации которого особую роль приобретает развитие личностных качеств обучающихся. Успешная деятельность в профессиональной области будущему специалисту будет обеспечена только при условии сформированности различных компетенций.

Анализ научно-педагогической литературы позволяет предположить, что общекультурная компетенция состоит из трех компонентов. Например, Д.Е. Любина выделяет следующие три составляющие: когнитивную, содержащую объединенную

совокупность знаний о различных субъектах культуры; операционно-деятельностную, представляющую собой систему общекультурных умений и навыков; ценностно-ориентированную в виде системы общечеловеческих гуманистических ценностей.

Кандидатом педагогических наук С.Л. Троянской в статье «Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования» выделяются коммуникативно-деятельностная, когнитивная и ценностно-ориентированная части. Когнитивный элемент расшифровывается ею как комплекс знаний о культуре». Ценностно-ориентированный элемент подразумевает ознакомление с культурой в процессе «духовного общения» [7, С. 20].

Формирование общекультурных компетенций обучающихся в возможно не только в ходе учебно-образовательного процесса, но и во внеучебное время.

Соответственно, общекультурное содержание образования включает в себя фундаментальные знания различных сфер человеческой деятельности, таких, например, как наука, современные технологии, искусство, традиции, как отечественные, так и мировые – категории, фигурирующие в учебных материалах, предметах и областях. Знания выражаются в виде законов, теорий, принципов и методов, понятий, гипотез, а также обрядовых действий и произведений, которые могут быть различного типа (художественные, текстовые, и проч.), и которые были признаны фундаментальными. Важно понимать, что любая из ключевых образовательных компетенций содержит все компоненты содержания образования в своей совокупной взаимосвязи, т.е. в общекультурной компетенции есть общекультурные знания о действительности, а также общие и учебные навыки, умения и способы деятельности. Именно развитие и формирование общекультурных компетенций играет ключевую роль в гармонических отношениях человека и социума, определяет возможность человека адаптироваться, грамотно ориентироваться как в профессиональных, так и в социальных сферах.

В начале XXI века произошла информатизация общества, которая внесла существенные изменения в структуру образовательного процесса в целом. Как следствие этих изменений можно отметить все возрастающую роль развития информационного пространства во всех сферах жизни общества, в том числе в высших учебных заведениях. Для анализа понятия «информационное пространство вуза» мы обратились к анализу литературы.

Трактовки данного понятия разные, чаще всего встречается понятие «информационная среда».

Понятие «информационная среда» появилось в российских исследованиях в 80-е годы XX века. Концепцию информационной среды активно разрабатывал Ю.А. Шрейдер. Исследователь определял информационную среду как среду, «в которой происходит научно-исследовательская и конструкторско-техническая деятельность, а также планирование науки и техники и управление ими» [8, С. 5].

В качестве составляющей информационно-образовательной среды, мы отмечаем, что информационная среда вуза является совокупностью условий, в которых протекает учебно-профессиональная деятельность обучающегося, а также формируются его личностные качества.

Проведенный анализ литературы не дает однозначного понимания термина «информационно-образовательная среда» высшего учебного заведения. Проанализировав многочисленные трактовки понятия «пространство вуза» (Л.Т. Ткач, О.В. Гукаленко), выявили представление о нем как о множестве сред. В нашей работе мы исходим из понимания информационного пространства вуза как существующую многокомпонентную образовательную среду формирования компетентности и профессиональной культуры обучающихся.

Исходя из вышесказанного, мы можем выделить компоненты учебного и воспитательного процессов, образующие информационное пространство педагогического вуза:

1. Информационное обеспечение учебного процесса, включающее в себя электронные ресурсы вуза (расписание занятий, сведения об успеваемости, система дистанционного обучения Moodle, и пр.) и печатные ресурсы (информационные стенды, буклеты и пр.).

2. Библиотечные ресурсы (доступ к электронному каталогу, электронным библиотекам и пр.).

3. Интернет-ресурсы (сайт университета, социальные сети, личный кабинет).

4. Информационное обеспечение внеучебного процесса (социально-воспитательная работа, спортивная деятельность, научная деятельность, студенческое самоуправление).

В настоящее время термин «компетентность» активно вошел в парадигму понятийного аппарата образовательной системы. Словарь по образованию и педагогике В.М. Полонского трактует данный термин следующим образом: «Компетентность – совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы» [5, С. 5].

Компоненты информационного пространства вуза представлены в виде Схемы 1.



Схема 1. Компоненты информационного пространства вуза

В настоящее время термин «компетенция» активно вошел в парадигму понятийного аппарата образовательной системы.

При изучении научной литературы мы не во всех источниках встретили термин «Коммуникативные умения», поэтому будем ссылаться на смежные понятия, такие как «коммуникация», «коммуникативный акт», «коммуникативная цель».

Так, в словаре С.И. Ожегова читаем: «Коммуникация – сообщение, общение» [4, С. 255].

«Большой толковый словарь русских существительных» трактует данное понятие следующим образом: «Коммуникация – взаимодействие нескольких лиц, заключающееся в общении, сообщении или передаче средствами языка содержания высказывания» [2, С. 729].

Термин «эмпатия» в переводе с греческого языка означает «сопереживание».

В «Большом психологическом словаре» эмпатия трактуется как «эмоциональная отзывчивость человека на переживания другого, разновидность социальных (нравственных) эмоций» [1].

Таким образом, эмпатия является необходимым профессиональным качеством людей, чья деятельность связана с непосредственным контактом с людьми.

Большой толковый словарь русских существительных» определяет толерантность так: «Толерантность – то же, что снисхождение [2, С. 208].

Следующее личностное качество обучающегося, которому в настоящее время придается большое значение, – ценностные ориентации. «Ценностные ориентации, как представлено в «Большой психологической энциклопедии», – отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров».

В качестве необходимой формы обучения для формирования и развития общекультурной компетенции студентов Е.Г. Зуева выделяет также внеаудиторные мероприятия, а именно участие в работе семинаров, конференций, написание научных статей и докладов, проведение научных экспериментов и исследований. Аналогично методу проектов, методологические принципы данного типа работы оказывают положительное влияние на мотивацию студентов, поскольку повышается интерес не только к результату, но и самому процессу.

Из представленных выше компонентов, разработанных кандидатом педагогических наук С.Л. Троянской в исследовании «Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования», где раскрыты критерии оценивания структурных компонентов общекультурной компетенции, становится возможным выделить критерии оценивания ее сформированности.

Критериями для оценивания когнитивного компонента общекультурной компетенции могут считаться владение теоретической базой в областях культуры, способность к системному осмыслению проблем различного культурного характера, а также умение решать проблемы с применением методов, соответствующих их содержанию.

Навык работы с полученной в результате изучения культурного достояния информацией может считаться характеристикой сформированного операционно-деятельностного компонента. Наличие ценностных ориентиров, способность к эмоциональному восприятию и наличие интереса к самостоятельному изучению культурного наследия выступают критериями ценностно-ориентационного компонента. Реализация всех трех компонентов, взаимодополняющих друг друга, в совокупности, способствует формированию цельной личности студента.

Выводы. Таким образом, компоненты информационного пространства – это своего рода образовательные ресурсы, используя которые, студенты приобретают новые знания, способствующие формированию компетенций, в частности, общекультурных компетенций.

Литература:

1. Большой психологический словарь. – М.: Прайм ЕВРОЗНАК. Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. – 2003.
2. Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы / Под ред. Л.Г. Бабенко. – 2-е изд., стер. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА. – 864 с.
3. Полонский, В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
4. Кревский, И.Г., Глотова, Т.В., Драгунов, Д.Г., Матюкин, С.В. Информационная среда сетевого взаимодействия вузов и реального сектора экономики // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. докт. филол. наук проф. Н.Ю. Шведовой. – 14-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1983. – 816 с.
6. Популярная психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо. – 2005.
7. Троянская, С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. – 2008. – №2. – С. 19-23.
8. Шрейдер Ю.А. Информационные процессы и информационная среда // Научно-техническая информация. – 2008. – Сер 2: Информационные процессы и системы. – № 9. – С. 3-7.

Психология

УДК 370

**Заместитель директора по воспитательной работе
в РГБОУ Вайтюк Екатерина Михайловна
Карачаево-Черкесский медицинский колледж (г. Черкесск)**

ПРОБЛЕМЫ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА КАЧЕСТВО ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В данной статье освещаются проблемы психического здоровья человека и его влияние на качество жизни личности. Цель исследования: разработка способов воспитания умений и навыков профессиональной согласованности, и их использование в практике своей профессиональной работы. Задачи исследования: показать специфику развития умений и навыков профессионального взаимодействия медицинских работников; разработать методические рекомендации по данному вопросу. Практической значимостью итогов исследования является то, что его выводы и рекомендации могут применяться не только медицинскими работниками, но и как методы и проекты обучения в учебных заведениях, где преподаются основы медицины, основы безопасности жизнедеятельности, медицинских учебных заведениях и так далее.

Ключевые слова: медицинская психология, психическое здоровье, профессиональные взаимодействия, умения и навыки, самообразование.

Annotation. This article is about the problems of human mental health and medical psychology. Purpose of the research: development of ways of developing skills and abilities of professional coherence, and their use in the practice of their professional work. Research objectives: to show the specifics of the development of skills and professional interaction of medical workers; to develop guidelines on this issue. The practical significance of the research results is that its conclusions and recommendations can be applied not only by medical professionals, but also as methods and training projects in educational institutions where the basics of medicine, the basics of life safety, medical schools and so on are taught.

Keywords: medical psychology, mental health, professional interactions, skills and abilities, self-education.

Введение. Психология – это наука о закономерностях появления, формирования и проявлениях психики.

Актуальность вопроса развития умений и навыков профессиональной согласованности медицинских работников в мире ценностей определена общественной обстановкой формирования нынешнего социума, большими трансформациями в общественно-экономической и социальной жизни страны.

Предметом исследования является отношение к умениям и навыкам в педагогике и психологии в сестринском деле.

Педагогические умения и навыки характеризуются как, согласованность методологических, научно-теоретических и практических знаний, совмещение с нормативными, содержательными и операционными сведениями, цельность теоретических и практических знаний.

Психология делится на совместную, персональную и общественную. Совместная психология состоит из возрастной, медицинской, инженерной, космической, военной и др. Психология прямо соединена с философией и другими науками об индивидууме, играет существенную роль в научном постижении эпизодов развития личности, ее мировоззренческих, нравственных, этических и эстетических направлений и ценностей [1].

Педагогические умения и навыки представляют собой познавательную деятельность человека, запечатленную в памяти в определенных образах; также сохранение в памяти информации, ее воспроизведение и применение на практике.

Общая психология – наука о закономерностях развития и практического осуществления психических функций (восприятия, памяти, заинтересованности, когнитивности, чувств, инстинкта, разума) отдельно и вместе. Из этого и состоит индивидуум. Она позволяет медику найти способы, которые дают возможность видеть небольшие модификации в психическом состоянии пациента, следить за течением болезни, отмечая позитивное или негативное влияние методов лечения [1].

Изложение основного материала статьи. Медицинская психология – это сфера психологии, которая проходит правила деятельности психики в обстоятельствах появления и хода болезни, врачевания пациентов и применения психологических способов в лечебной работе, профилактической и гигиенической деятельности медиков.

Медицинская психология нацелена на выполнение теоретических и практических целей, соединенных с повышением и содействием психологическому здоровью людей, предотвращением болезни, определением аномальных состояний, психокоррекционными видами воздействия на процесс лечения, общественно-трудовой реабилитации здоровых и больных индивидуумов, а также с исследованием психологических черт профессиональной работы медика [2].

Представление о психологической адаптации личности в медицинской психологии играет большую роль. Способности модификации структурных отношений являются важными для сохранения функций и снабжения существования индивидуума в модифицированном окружении. Приспособление может содержать как физиологические, так и поведенческие реакции.

Рассмотрим специфику основных задач медицинской психологии. Это:

1. Психологическое оценивание специфики пациента, модифицирование его психической деятельности под воздействием разнообразных психических и телесных недугов.
2. Исследование воздействия всевозможных психических и сомато-неврологических заболеваний на психический мир детей и взрослых.
3. Оценивание роли психических влияний на появление, ход и предотвращение психосоматических болезней, их психопатологических осложнений.
4. Синтез персональных и профессиональных психологических поступков и работы с пациентами медиков.
5. Исследование психологии связей пациента и медика при выполнении лечебно-диагностической работы.
6. Разработка позиций и способов экспериментально-психологического изучения в лечебном учреждении, способов лечения и психотерапевтического снабжения диагностической и лечебной деятельности [2].

Результатами воспитания умений и навыков профессиональной согласованности и их применения на практике являются:

- воспитание квалифицированного работника, могущего конкурировать на рынке труда; грамотного по своему направлению;
- воспитание ответственного индивидуума, без труда применяющего полученные профессиональные знания; ориентирующегося в пограничных сферах занятия; готового к профессиональному росту, общественной и профессиональной маневренности [9].

Исследование педагогических и психологических навыков в профессиональной работе медицинского работника является актуальным. Оно определено некоторыми противоречиями:

- между реальной необходимостью знаний психологии и педагогики для деятельности медицинских работников и малой разработкой данного вопроса в теории профессионального формирования;
- между обычными видами построения педагогического процесса образования и необходимостью инновационных технологий обучения, поднимающих профессиональную степень воспитания будущего руководителя коллективом [5].

Медик любого направления при определении недуга и составлении лечебных процедур должен ориентироваться не только на физическое здоровье больного, но и уметь находить психологические особенности пациента. Это содействует возникновению конфиденциальных связей между врачом и больным, увеличивает качество определения недуга, содействует одолению общественно-психологических составляющих, выступающих в роли его появления и развития.

Надо сказать, что целью медицинской работы должна быть не только устранение признаков недуга, но и повышение качества жизни больного. Это прямо соединено с решением некоторых медико-психологических вопросов и осознания психологии лечебного процесса. Большое значение имеет поддержание позитивного психологического настроения в оздоровительном учреждении, знание позиций медицинской этики и деонтологии.

Различие между приобретенными знаниями и навыками в учебном заведении и теми, которые нужны для решения профессиональной задачи в предоставленной определенной обстановке и влечет к неизменной необходимости к познанию, стабильному, постоянному повышению образования [4].

Образовательная основа, профессиональные знания, умения, навыки, особый дар составляют профессиональные возможности специалиста. Но осуществление таких возможностей зависит от некоторых причин. Главной из них является профессиональная рефлексия, которая является основой к профессиональному росту специалиста.

Именно рефлексия дает возможность выразить задачи, поставить цели, модифицировать способы осуществления и описать достигнутые итоги. Рефлексия – это следствие внутреннего опыта, метод самопознания и орудие умственного процесса [6].

Большое значение имеет и необходимость самообразования индивидуума. Только тот человек, который регулярно пополняет свои знания, может быть сведущим в профессиональных проблемах. В нынешнем информационном мире педагогическая наука ставит вопрос самообразования на высшую ступень [3].

Специалисту нового поколения надо научиться применять такие качества для приобретения педагогических умений и навыков:

- 1) готовность к выработыванию целей и способов к их претворению в жизнь;
- 2) умение уйти от старых стереотипов;
- 3) умение критически мыслить, трансформировать свою точку зрения, принимать новые решения для выполнения принятых целей;
- 4) умение доводить начатое дело до конца;
- 5) готовность устранять свои промахи и находить свежие пути;
- 6) понимание своей когнитивной деятельности и ее итогов – решений, выводов, взглядов. Метакогнитивное наблюдение содержит: нахождение главных задач, установление времени на их решение, надзор за движением к поставленной цели [10].

Самообразование создано, в основном, на независимом и регулярном исследовании какого-либо вопроса. Медицинский работник, занимающийся самообразованием, чувствует необходимость в автономном получении познаний, на формирование нужных профессиональных умений и навыков [8].

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы было выявлено недостаточное осмысление роли умений и навыков и их места в существовании нынешней личности, а также их практического использования в своей профессиональной работе. Мы пришли к выводу о необходимости корректирования подходов к развитию психолого-педагогических знаний [7].

Тем не менее, приступая к своей профессиональной деятельности, выпускник медицинского вуза, должен демонстрировать эмоциональную устойчивость, физическую и психическую выносливость и т.д.

Выводы. Таким образом, в процессе анализа итогов исследования были показаны итоги поставленного вопроса: поиск свежих методологических подходов и введение теоретических проектов в практику профессиональной подготовки работников медицинских учреждений, направленных на согласованность умений и навыков.

Результатом проведенного исследования, в ходе которого рассматривалась медицинская психология, явилось раскрытие и установление действенности педагогических усилий на формирование психического здоровья человека.

Рекомендации. Наше общество стремительно меняется. Существующие институты и ценности не могут адекватно отвечать требованиям этого меняющегося общества. Задача педагога – объяснить предмет медицинской психологии в обществе на примерах из разных стран; обсудить положение людей нашей страны по данной проблеме.

Литература:

1. Акбашева Р.С. Психологические особенности развития этнического самосознания студентов (на материале вузов Карачаево-Черкесской республики) / Р.С. Акбашева // автореферат дис. кандидата психологических наук. – Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Ставрополь. – 2007
2. Бородин П.В. Информатизация в решении задач повышения уровня психофизического состояния и профессионально-прикладной подготовленности будущих специалистов медицинского профиля / П.В. Бородин, В.Г. Тютюков, А.В. Захаров // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 9 (163). – С. 54-59.
3. Даутова Э.А. Эмоциональный интеллект как ресурс психологической безопасности медицинского работника / Э.А. Даутова., Ф.О. Семенова, С.Н. Бостанова // Развитие правового сознания в образовательном пространстве / Материалы Международной 8-ой научно-практической конференции. В 2-х частях. Отв. редакторы А.А. Цахаева, Д.М. Даудова. – Махачкала, 2021. – С. 125-133.
4. Кипкеева З.К. Влияние знания иностранного языка на развитие социального процесса / З.К. Кипкеева, Е.А. Лепшокова // Педагогический вестник. – 2021. – № 20. – С. 18-20.
5. Лепшокова Е.А. Эффективность использования информационных технологий в образовании / Е.А. Лепшокова // Родной язык сегодня: проблемы сохранения и развития: материалы региональной с международным участием научно-практической конференции, посвященной Международному дню родного языка. – Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева. – 2021. – С. 223-228
6. Лепшокова Е.А. Использование сети интернет в формировании учебно-познавательной потребности у школьников / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-7. – С. 149-156.
7. Лепшокова Е.А. Проблема внедрения информационных технологий в образовательный процесс / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Родной язык сегодня: проблемы сохранения и развития. Материалы региональной с международным участием научно-практической конференции, посвященной Международному дню родного языка. – Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2021. – С. 219-222.
8. Лепшокова Е.А. Методические требования к художественным текстам для домашнего чтения / Е.А. Лепшокова // В сборнике: Традиции и инновации в системе образования. Материалы XIV Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 151-157.
9. Царев Н.Н. Динамика морфофункциональных показателей психофизического состояния студентов медицинского института и его оптимизация средствами физической культуры / Н.Н. Царев: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Москва, 2020. – 23 с.
10. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., Полиус, 1998.

Психология

УДК 370

заместитель директора по воспитательной работе
в РГБОУ Вайтук Екатерина Михайловна
Карачаево-Черкесский медицинский колледж (г. Черкесск)

ПСИХОЛОГО-ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА

Аннотация. Данная статья посвящена психолого-этическим аспектам в деятельности медицинского работника. Актуальность темы работы: по мнению многих специалистов, важной составляющей успеха в медицинской практике является высокий профессионализм, который включает в себя психолого-этический подход к распознаванию субъективного мира пациента, умения оперативного нахождения пути к созданию доброжелательного контакта с ним, подбора ключа к личности. Это становится еще актуальнее в настоящее время, с учетом того что «с углублением финансовых и правовых отношений между медицинскими работниками и пациентами существенно расширяется сфера деонтологии». Психолого-этическая сторона в работе медицинского работника тесно связана с профилактикой конфликтных ситуаций в системе межличностного взаимодействия «медицинский работник – пациент». Практическая значимость работы. Анализ медицинской практики свидетельствует, что конфликты, связанные с неумением общаться с пациентом и завоевывать его доверие, возникают чаще всех остальных претензий. Установление доверительного межличностного контакта в системе «медицинский работник – пациент», эффективное психолого-этическое общение медицинского работника с пациентом в процессе лечения являются одними из ведущих факторов к успешному лечению.

Ключевые слова: психолого-этический аспект, медицинский работник, специалист, пациент, конфликтная ситуация.

Annotation. This article is devoted to the psychological and ethical aspects of the work of a doctor. Relevance of the topic of work: according to many experts, an important component of success in medical practice is high professionalism, which includes a psychological and ethical approach to recognizing the patient's subjective world, the ability to quickly find a way to create a benevolent contact with him, and select a key to a personality. This is becoming even more relevant at the present time, taking into account the fact that "with the deepening of financial and legal relations between doctors and patients, the sphere of deontology is significantly expanding." Psychological-ethical side in the work of a medical worker is closely related to the prevention of conflict situations in the system of interpersonal interaction "doctor – patient". The practical significance of the work. An analysis of medical practice shows that conflicts associated with the inability to communicate with the patient and gain his trust are the most frequent occurrences of all other complaints. Establishment of trusting interpersonal contact in the "doctor – patient" system, effective psychological and ethical communication between the doctor and the patient during treatment are one of the leading factors for successful treatment.

Keywords: psychological-ethical aspect, medical worker, doctor, specialist, patient, conflict situation.

Введение. Работа педагога направлена к достижению таких психолого-этических, гуманитарных и общественных целей, как достаток, здоровье, высокое качество бытия, совершенное формирование индивидов и групп в разнообразных видах персональной и общественной жизни.

Цель исследования. Углубление теоретических знаний в профилактике конфликтных ситуаций в системе «медицинский работник – пациент»; психолого-этической тактики медицинского работника в отношении пациентов с различными характерологическими особенностями.

Задачи работы. Провести сбор доступной литературы и Интернет источников по теме работы. На основе анализа собранной литературы определить особенности деятельности, а также определить наиболее частые психолого-этические ошибки в работе специалистов с точки зрения медицинской этики.

Так как психолог не один только специалист, чьей работой является достижение этих целей, обмен и сотрудничество с людьми прочих специальностей в некоторых эпизодах тоже нужны [1].

Права и обязанности профессионального психолога основываются на принципе профессиональной независимости и автономии независимо от служебного положения в определенной организации и от профессионалов более высокого ранга и администрации.

Профессиональный статус психолога базируется на его способностях и квалификации, необходимых для выполнения его обязанностей. Психолог должен быть профессионально подготовлен и иметь специализацию в применении методов, инструментария и процедур, применяемых в данной области. Частью его работы является постоянное поддержание на современном уровне своих профессиональных знаний и умений.

Психолог не должен применять методы и процедуры, не прошедшие достаточной апробации в рамках современных научных знаний, без предубеждения по отношению к существующему разнообразию теорий и школ. В случае испытания психологических методик, еще не получивших научной оценки, клиенты не должны быть полностью уведомлены об этом заранее [2].

Изложение основного материала статьи. Все психологические данные, как результаты обследования, так и сведения о вмешательстве и лечении, должны быть доступны только для профессиональных психологов, в чьи обязанности входит неразглашение их среди некомпетентных лиц. Психологи должны принимать меры для соответствующего хранения документации.

Жизнь нынешнего медицинского работника и студента-медика проходит в довольно напряженном темпе. На то, чтобы сделать перерыв и внимательно проанализировать минувший день, нет времени. Но медицинскому работнику абсолютно необходимо развить в себе эту привычку: размышлять обо всем, что услышал, заметил, извещал; разобрать все свои акты и действия, сосредоточивая специальное внимание на свою ошибку, как это надо было произвести.

Одним из существенных обстоятельств, от которых зависит самовоспитание будущего медицинского работника, и которое обуславливает персональный тип психолого-этического вопроса, является самокритичность. Только тогда медицинский работник получает дар видеть себя, свои действия и поступки со стороны и правильно их оценивать [4].

Ответственность за свои поступки, труд и качество ее выполнения в работе медицинского работника получает особый смысл. Это из-за того, что ни одна специальность не имеет такого тесного, определенного контакта с самым значимым и дорогим для любого человека – бытием и кончиной. Медицинскому работнику мы доверяем самое дорогое – свое существование и здоровье. Он отвечает не только перед одним пациентом, его родственниками, но и перед всем окружением в общем. Поэтому психолого-этическое поведение медицинского работника имеет особое значение. Это качество, которое надо оттачивать в себе будущему медику обязательно. Речь идет о пытливой профессионально-этической наблюдательности, дающей возможность заметить, запомнить и с медицинской точки зрения оценить не только любые отклонения в физическом и психологическом состоянии больного, но и процессы, совершающиеся в его окружении. Большое значение подобной психолого-этической наблюдательности в практической и научной деятельности очевидно.

В последнее время вследствие стремительного развития медицинской науки и техники в лечебную деятельность было введено существенное число методов и способов диагностики, компьютерной обработки предоставленных данных и т.д. Бесспорно большое значение применения самых последних и качественных механизмов и устройств для помощи в диагностике и присмотре за пациентом, переменами в ходе течения любой болезни. Но нынешние и самые верные исследования никогда не должны содействовать прекращению диалога между врачом и больным [6].

У современного медицинского работника должны быть высоко развиты психолого-этические навыки. Он должен понимать, что никакие научно-технические и методологические инновационные технологии не должны загораживать основного – самого больного с его личными физическими и духовными качествами. Медицинскому работнику необходимо непосредственно контактировать с пациентом. Психолого-этические навыки помогут ему изучающим взглядом наблюдать за ним, подмечать и обнаруживать такие перемены в его самочувствии, которые иногда недостижимы самым изощренным и качественным способом реального осмотра. При этом важно широко применить все психолого-этические достижения медицинской науки и техники для предельно правильной постановки диагноза, исправления лечебно-профилактических мер, оценки их действенности, но принимая их как добавочных, но не заменяющих психологического отношения, самого диалога с больным [3].

Студент должен знать, что помимо каждодневной лечебной практики, кроме прочих психолого-этических свойств, часто от медика требуется большое самообладание и профессиональная отвага.

Обучающиеся должны знать, что практическая деятельность медицинского работника тяжела. Им случается испытывать много горьких мгновений, смотря на смятение тех больных, которым не могут вернуть прежнее здоровье, а могут только немного облегчить их самочувствие.

Тем не менее, преподаватели доказывают студентам, что наука может и должна в недалеком будущем помогать людям иметь счастливое бытие. Этим обуславливается еще одно важное психолого-этическое качество нынешнего медицинского работника – оптимизм.

Методы преподавания в медицинском вузе имеют свои психолого-этические особенности. Известно, что правда в медицине иногда достигается путем проб и даже ошибок. Опыт долгих исследований и наблюдений показывает, что никто не застрахован от ошибок. Но их вероятность выше, когда нет добрых связей между медицинским работником и больным [4].

Студентам медицинских вузов объясняется, что, когда пациенты критикуют своих лечащих врачей, они почти не касаются их профессиональной осведомленности, а больше жалуются на неадекватность диалога с доктором. Поэтому следует обратить особое внимание на психолого-этическую сторону общения с больным.

Следует разъяснять, что причиной негативного взгляда больного к медицинскому работнику является недостаток психолого-этических и профессиональных знаний и неправильное их применение. Синтез, сделанный представителями руководящих структур здравоохранения Российской Федерации, которые занимаются анализом жалоб от жителей, говорит о том, что большая их часть определена больше неудачами в диалоге с больным, чем плохой врачебной поддержкой.

Преподаватели вузов стараются рассказать студентам, в чем заключаются причины малой осведомленности нынешних специалистов в делах верного ведения диалога медицинский работник – пациент? Среди них можно выделить отдаленность от практики предмета медицинской этики и деонтологии или обычное для прошлых лет презрительное отношение к индивидууму, кастовость мира врачей и т.д. [5].

Любой бывший больной человек или родственник больного не доволен психолого-этическим отношением медицинского работника. Он может горячо и живописно рассказывать о своих бедствиях и обидных столкновениях с

медперсоналом. При этом надо сказать, что больные в основном считают неудовлетворительными их отношения с медицинским персоналом. В основном медики кажутся им людьми, с которыми тяжело вступать в диалог: они враждебны, не отвечают взглядом пациента и не могут образовать конфиденциальные взаимоотношения с ним [7].

Одним из отличительных моментов сегодняшней медицинской психологии и этики является тот факт, что все большее количество больных хотят принимать участие в принятии решений, относительно их существования и здоровья: например, в выборе способа лечения. Такая тенденция среди народа является результатом растущего образования и интереса к своему здоровью. Это, в свою очередь, подразумевает еще большую осведомленность медицинских работников в способе общения с пациентом.

Студенты, как будущие медицинские работники должны знать, что модель взаимосвязей складывается на базе индивидуальных черт характера медика, его этичности и чутья. Сегодня целые креативные коллективы разрабатывают научные психолого-этические подходы к нахождению правильного способа общения между доктором, больным и его родственниками. При этом старшее поколение врачей работает так, как работали их педагоги, как говорит им их опыт и воспитание, а младшее поколение обучается на образце старших, при этом полностью отвергая большой мировой опыт [8].

Работа психолога базируется на праве и обязанности проявлять уважение (и пользоваться таковым) к другим профессионалам, особенно в областях близко соприкасающихся в своей деятельности с психологией.

Практическая психология и этика являются тем, где правильность данных, с которыми работает психолог, и действительность теории, в которой он постигает его, получают лично-оценочный нюанс, ту «предвзятость», ту экспансивную, ценностную содержательность, без которой не существует человек. Через эту ценностную экспансивность психологическая этика становится ясной как самому психологу, так и другим людям, с которыми он имеет дело. Она является тем зеркалом, в котором отображается позволяющая для психолога вероятность силы влияния на другого человека, критерии этого влияния [2].

Психолог несет человеку осведомленность о нем, именно об этом индивидууме, применяя комбинированное мнение о людях вообще.

Выводы. Таким образом, методы преподавания дают студентам знать, что практическая психология и этика являются обязательной составляющей профессиональной деятельности, предполагающей непосредственное воздействие на психическую реальность человека. Современная жизнь человека в обществе протекает так, что по существу любая сфера общественной жизни оказывает в той или иной мере на него такое воздействие.

Профессиональный долг требует от психолога поступка; практическая этика устанавливает глубину влияния на другого человека, а профессия медика заставляет ограничивать свои собственные поступки. Будущий медицинский работник, как психолог должен принять решение об оказании помощи. Для этого он должен обладать необходимыми профессиональными знаниями [9].

Результатом проведенного исследования, в ходе которого рассматривались психолого-этические стороны работы медицинского работника, явилось раскрытие и установление результативности психолого-этических качеств работы медицинского работника для предельно верного определения диагноза, коррекции лечебно-профилактических процедур, оценки их действенности.

Рекомендации. Задача медицинского работника – объяснить повышение эффективности лечения пациентов и профилактики конфликтных ситуаций в системе «медицинский работник – пациент» путем изучения влияния психолого-этических психологических особенностей особенностей пациентов на межличностный контакт, психолого-этической тактики медицинского работника в отношении пациентов с различными характерологическими особенностями.

Литература:

1. Алексеева Н.Т. Морально-нравственное становление личности студентов младших курсов медицинского вуза / Н.Т. Алексеева, А.М. Карандеева, А.Г. Кварацхелия, Ж.А. Анохина // Биоэтика и современные проблемы медицинской этики и деонтологии: матер. Республиканской научно-практической конференции с международным участием. – Витебск. 2016. – С. 221-224.
2. Акбашева Р.С. Психологические особенности развития этнического самосознания студентов (на материале вузов Карачаево-Черкесской республики) / Р.С. Акбашева // автореферат дис. ... кандидата психологических наук / Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т. – Ставрополь, 2007
3. Лепشوкова Е.А. Роль дистанционного обучения при преподавании и изучении иностранного языка / Е.А. Лепشوкова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 7 (185). – С. 203-206.
4. Лепشوкова Е.А. Значимость дистанционного обучения в условиях самоизоляции / Е.А. Лепشوкова // Клычевские чтения / Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Карачаевск, 2020. – С. 140-144.
5. Лепشوкова Е.А. Проблема внедрения информационных технологий в образовательный процесс / Е.А. Лепشوкова // Родной язык сегодня: проблемы сохранения и развития / Материалы региональной с международным участием научно-практической конференции, посвященной Международному дню родного языка. – Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2021. – С. 219-222.
6. Лепشوкова Е.А. Эффективность использования информационных технологий в образовании / Е.А. Лепشوкова // Родной язык сегодня: проблемы сохранения и развития. Материалы региональной с международным участием научно-практической конференции, посвященной Международному дню родного языка. Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2021. – С. 223-228
7. Лепشوкова Е.А. Использование сети интернет в формировании учебно-познавательной потребности у школьников / Е.А. Лепشوкова, С.Я. Карасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-7. – С. 149-156.
8. Фетисов С.О. Проблемы формирования профессиональных компетенций в процессе самостоятельной работе студентов, обучающихся на иностранном языке / С.О. Фетисов, А.М. Карандеева, М.Ю. Соболева // Медицинское образование XXI века: компетентный подход и его реализация в системе непрерывного медицинского и фармацевтического образования: матер. республиканской научно-практ. конф. с междунар. участием. – ВГМУ. – 2017. – С. 477-479.
9. Физиология человека: учебник / под ред. Н.А. Агаджаняна, В.И. Циркина. – 4-е изд. – Москва: Медицинская книга, 2003. – 528 с.

УДК 159.923

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры
психологии личности и консультативной психологии Ким Алина Эдуардовна
Академия психологии и педагогики Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону)

СТРУКТУРА ВИДОВ ЛИЧНОСТНЫХ ПРИТЯЗАНИЙ МОЛОДЫХ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Аннотация. Цель исследования – выявить структуры личностных притязаний у молодых мужчин и женщин (характер и наличие взаимосвязей между видами притязаний). Определены координационные или взаимокоординационные связи между парциальными видами личностных притязаний молодых мужчин и женщин. Установлено своеобразие структур личностных притязаний молодых мужчин и женщин, выражающееся в несовпадении характера и наличия связей между видами парциальных личностных притязаний. Полученные данные могут быть полезны специалистам, оказывающим психологическую поддержку представителям данной возрастной группы.

Ключевые слова: личность, личностное притязание, парциальные притязания, виды личностных притязаний, структура личностных притязаний, координационная связь, взаимокоординационная связь, молодые мужчины, молодые женщины, молодые люди.

Annotation. The aim of the study is to identify the structure of personal claims in young men and women (the nature and presence of relationships between the types of claims). Coordination or inter-coordination connections between the partial types of personal claims of young men and women have been determined. The uniqueness of the structures of personal claims of young men and women is established, which is expressed in the discrepancy between the nature and the presence of connections between the types of partial personal claims. The data obtained can be useful for specialists who provide psychological support to representatives of this age group.

Keywords: personality, personal claim, partial claims, types of personal claims, structure of personal claims, coordination connection, mutual coordination connection, young men, young women, young people.

Введение. В условиях современной конкуренции и расширяющегося спектра возможностей для реализации потенциала нарастает необходимость разнонаправленного развития личности. Молодые мужчины и женщины вносят вклад в настоящее и будущее развитие общества и являются одним из важнейших его ресурсов. Вместе с этим, они сталкиваются с необходимостью проявлять гибкость, определять приоритетность целей и мотивов, разрешать вопрос распределения ресурсов, необходимых для достижения результатов, оценивать собственные возможности, что, вероятно, отражается в специфике и взаимовлиянии содержания их мотивационно-целевой сферы и, в частности, личностных притязаний.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим специфику содержания мотивационно-целевой сферы мужчин и женщин. При рассмотрении жизненных планов, обнаруживается нацеленность мужчин на личностный рост [1], карьеру, собственные достижения, которые могут выражаться в получении высокооплачиваемой и перспективной работы, позволяющей в дальнейшем повышать свой профессиональный уровень [2], достигать стадии мастерства [3].

Мужчины стремятся к профессиональной самореализации [4], финансовой компетентности [5], достижению высокого дохода при карьерном росте, ориентируясь преимущественно на внешние трудовые ценности [6], социальное признание и самоутверждение [7].

Тема семьи для мужчин менее значима, чем тема карьеры [2]. Вместе с этим, важным является создание комфортных условий для семейных отношений, исходя из оптимального физиологического состояния [1]. Мужчины стремятся к наличию друзей и возможности саморазвития [8].

Женщины ориентированы на общечеловеческие ценности [4], им присуща готовность к любви и проявлениям заботливого отношения к другим [7]. Они стремятся к самосовершенствованию и уважению в семье, которые обеспечиваются с помощью авторитета в семье и социальных контактов [1], в качестве цели обозначается рождение и воспитание детей, семейное благополучие [2].

Благополучие, здоровье членов семьи и собственная внешняя привлекательность (как ресурс самоутверждения и самооценности) рассматриваются в качестве значимых источников переживания счастья [5].

Для женщин является характерным стремление к карьерному росту, самостоятельному профессиональному развитию, материальному достатку [2], значимым является надежное место работы [1]. Женщины стремятся к включенности в интересную для них профессиональную деятельность [3, 6], вместе с этим, важной является социальная ориентированность труда [6]. В представлениях женщин более эффективным представляется труд, требующий соответствующего образования [9]. Молодые женщины по сравнению с мужчинами менее склонны претендовать на должности, предполагающие возрастание степени сложности задач, профессионального уровня и обязанностей [10], а также на руководящие должности, подразумевающие большие властные полномочия, руководство работой коллектива, принятие решений относительно организации работы, что связано с восприятием женщинами собственных возможностей и их соответствия обязанностям руководителя, а также с оценкой достижимости данного результата [11].

Вместе с этим, отмечается распространенность двойной направленности жизненных целей – на семью и на карьеру, сопряженная с умеренным и средневысоким уровнем притязаний, что потенциально может привести к внутреннему конфликту и усложнению способа достижения результатов [2]. В частности, стремление к руководящей должности как один из факторов карьерного роста, рассматривается в ракурсе одновременной представленности с притязаниями, касающимися семьи. Показано, что реализация некоторых инструментов для совмещения процессов достижения этих видов притязаний, такие как гибкий график, отпуска, тренинги и др., оказывает поддерживающее влияние на стремление к карьерному росту и лидерству в рабочем коллективе [12].

В исследованиях отмечается возможное влияние ролевых ожиданий и стереотипов на цели и желаемые результаты мужчин и женщин [7, 12], различие в социальных ролях и установках, касающихся профессиональной деятельности [6]. Также рассматривается существующий у молодых людей конфликт в разных сферах их жизни (здоровье, материальный достаток, семья, общение) и его социальная детерминация, связанная с особенностями ценностей личности [13], некоторое внимание уделяется вопросу соотношения и связей между предпочитаемыми мужчинами и женщинами ценностями [9]. Также отмечаются способы одновременного достижения результатов в разных сферах жизни, в частности, за счет важности для женщины как семьи, так и социальной активности, реализации в профессии, жизнь и спектр возможностей претерпевают изменения [12, 14].

В большинстве работ, посвященных рассмотрению специфики мотивационно-целевой сферы мужчин и женщин, предметом изучения выступают цели субъектов (их иерархия, корреляционные связи между ними). Исследования, касающиеся вопроса личностных притязаний, их взаимовлияния, представлены явно недостаточно.

На основе обзора литературы, касающейся отличий в содержании мотивационно-целевой сферы личности мужчин и женщин, одновременной представленности стремлений к результатам, относящимся к разным областям жизни, выдвинуто предположение, что молодые мужчины и женщины могут обладать специфичными структурами личностных притязаний (характером и наличием взаимосвязей между видами притязаний). Последнее предположение составило гипотезу настоящего исследования.

Целью данной статьи выступило выявление структур личностных притязаний у молодых мужчин и женщин. Предмет: личностные притязания молодых мужчин и женщин. Эмпирический объект исследования: 44 женщины и 36 мужчин в возрасте от 18 до 34 лет.

Методический инструментарий: авторская анкета для изучения личностных притязаний (С.Т. Джанерьян, А.Э. Ким), включающая конкретные формулировки субъективно приемлемых результатов [15], методы математической статистики: критерий нормальности Колмогорова-Смирнова для генеральных совокупностей со скорректированными для выборочных наблюдений вероятностями Лиллиефорса, множественный линейный регрессионный анализ ($R \geq 0,5$; $p < 0,01$).

Личностное притязание понимается как мотивационно-целевое личностное образование, которое проявляется в стремлении к достижению субъективно приемлемого результата в значимых сферах реальности и жизни в целом.

Были изучены виды парциальных притязаний как относящиеся к конкретным сферам жизни молодых людей, а именно профессиональные, материально-экономические, семейно-ориентированные, образовательные притязания, досуговые притязания, социально-ориентированные, диспозиционные притязания [15], образующие структуру притязаний, выявленную с помощью регрессионного анализа.

В структуре парциальных личностных притязаний молодых мужчин обнаружены координационные (выражающиеся в стремлении к упорядочению и поддерживающему влиянию между элементами структуры) и взаимосоординационные (выражающиеся в равнозначном по мере направленном влиянии связанных элементов структуры) связи [16] между видами притязаний (Рисунок 1).

Взаимосоординационные связи обнаружены между образовательными и профессиональными ($\beta=0,45$, $\beta=0,42$), образовательными и досуговыми ($\beta=0,53$, $\beta=0,37$), социально-ориентированными и диспозиционными ($\beta=0,54$, $\beta=0,65$) притязаниями. Указанные виды притязаний оказывают взаимоусиливающее влияние, то есть можно предположить, что в случае вербализации, повышения осознанности и конкретизации значимых для человека результатов, относящихся к одному виду притязаний, может приводить к большей выраженности притязаний другого вида.

На профессиональные притязания усиливающее влияние оказывают также материально-экономические притязания ($\beta=0,40$), то есть стремление к высокой заработной плате, владению имуществом поддерживает стремление мужчин к карьерному росту, высокой должности и профессиональной компетентности.

Профессиональные притязания в свою очередь оказывают усиливающее влияние на диспозиционные притязания ($\beta=0,38$), связанные с реализацией потенциала, формированию желаемых качеств и способов реагирования. Диспозиционные притязания же оказывают координационное влияние на материально-экономические ($\beta=0,60$) и семейно-ориентированные ($\beta=0,62$) притязания. То есть, стремление к развитию собственной личности оказывается связано со стремлением к большему заработку и развитию, построению желаемых им семейных отношений.

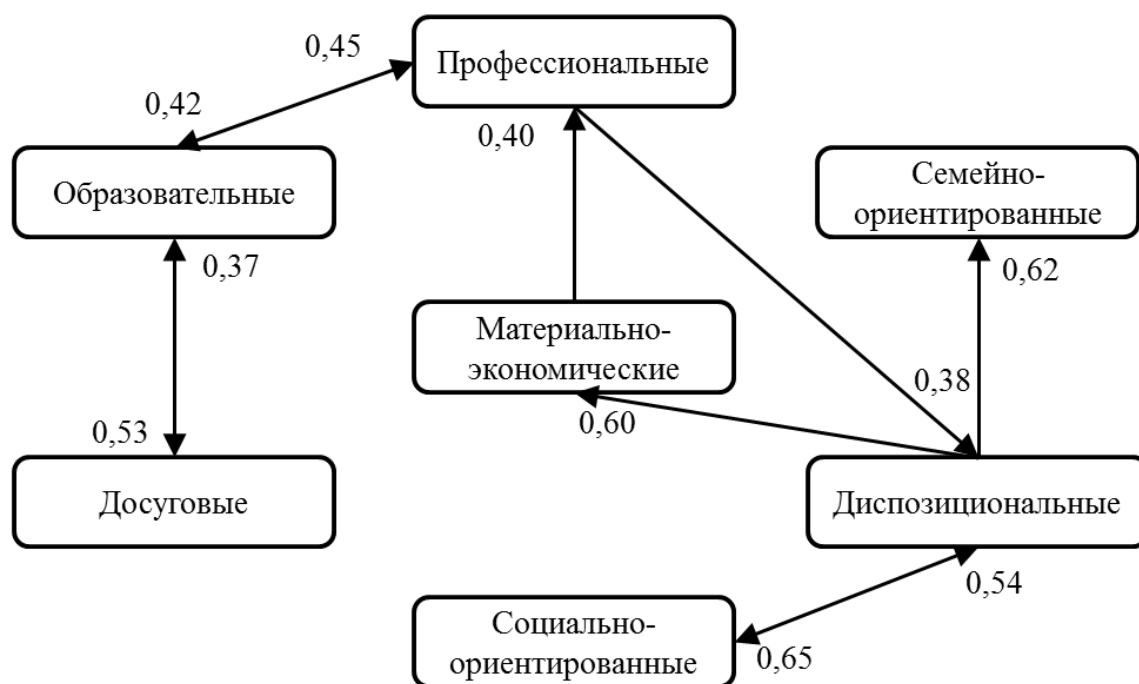


Рисунок 1. Регрессионный граф для описания структуры видов притязаний молодых мужчин (значения β -коэффициента)

В структуре парциальных личностных притязаний молодых женщин также обнаружены координационные и взаимосоординационные связи между видами притязаний (Рисунок 2). Взаимосоординационные связи обнаружены между образовательными и профессиональными ($\beta=0,43$, $\beta=0,59$), профессиональными и семейно-ориентированными ($\beta=0,38$, $\beta=0,36$), семейно-ориентированными и диспозиционными ($\beta=0,46$, $\beta=0,39$), диспозиционными и досуговыми ($\beta=0,35$, $0,32$) видами притязаний.

Образовательные притязания оказывают координационное влияние на досуговые притязания ($\beta=0,41$), то есть стремление к получению образования, расширению кругозора усиливает ориентированность женщин на проведение

качественного досуга, приятное времяпрепровождение, что может быть учтено при конструировании содержания образовательного процесса.

Досуговые и диспозиционные притязания усиливают стремление к интересному субъекту общению, принятию и признанию со стороны друзей и коллег (социально-ориентированные притязания).

На материально-экономические притязания оказывают усиливающее влияние досуговые ($\beta=0,33$) и профессиональные ($\beta=0,34$) виды притязаний. Можно предположить, что молодые женщины, стремящиеся к качественному проведению досуга и профессиональному развитию, будут активнее стремиться к материальному благополучию.

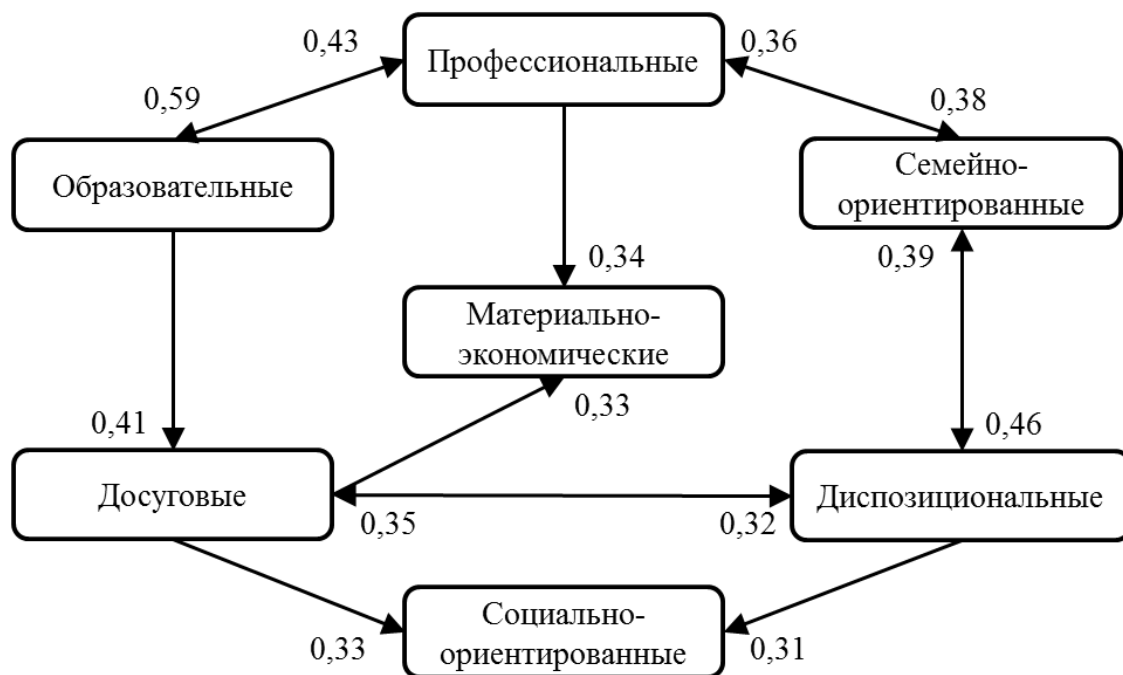


Рисунок 2. Регрессионный граф для описания структуры видов притязаний молодых женщин (значения β -коэффициента)

Выводы. Молодые мужчины и женщины обладают специфичными структурами личностных притязаний, т.е. наблюдаются различия в характере и наличии взаимосвязей между видами притязаний субъектов.

У молодых мужчин в отличие от женщин координационное влияние оказывают профессиональные на диспозиционные притязания, диспозиционные на материально-экономические, материально-экономические на профессиональные, социально-ориентированные на диспозиционные притязания.

У молодых женщин в отличие от мужчин взаимоусиливающимися оказались профессиональные и семейно-ориентированные, досуговые и диспозиционные притязания; досуговые притязания оказывают координационное влияние на социально-ориентированные и материально-экономические притязания; на последние влияют также профессиональные притязания.

Структура притязаний молодых женщин отличается большим количеством взаимосвязей, в том числе связей взаимокоординационного характера, чем структура притязаний мужчин. Также стоит обратить внимание на взаимосвязи семейно-ориентированных и профессиональных притязаний в структуре притязаний, что соотносится с данными о специфике содержания мотивационно-целевой сферы субъектов.

Можно предположить, что угнетение, фрустрация одного из видов притязаний, недостижение соответствующих субъективно приемлемых результатов может негативно сказаться на иных видах притязаний, связанных с ним. Эти взаимосвязи представляется важным учитывать при психотерапевтической и консультационной работе с молодыми людьми, с учетом специфики структуры притязаний у мужчин и женщин.

Перспективами изучения структуры видов личностных притязаний может стать ее изучение на более широких выборках с учетом степени профессиональной включенности, опыта работы. Также интересным представляется изучения сопоставления структуры видов личностных притязаний и воплощенных субъективно приемлемых результатов в разных сферах жизни.

Литература:

1. Астафьева И.Н. Содержание и структура жизненных планов, нацеленных на личностный рост, у студентов-выпускников // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2010. – №4. – С. 42-45.
2. Сидоров К.Р. Гендерные различия в притязаниях // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2007. – №9. – С. 135-148.
3. Скуденков В.А. Гендерные особенности социально-экономических притязаний (на примере городских жителей Иркутской области) // Урбанистика. – 2018. – №2. – С. 50-58.
4. Савеньшева С.С., Головей Л.А., Петраш М.Д., Стрижицкая О.Ю. Самоактуализация, психологическое благополучие и повседневный стресс в период взрослости // Вестник КемГУ. – 2019. – №1 (77). – С. 130-140.
5. Семенова Л.Э., Серебрякова Т.А., Семенова В.Э. Гендерная специфика смыслового значения счастья в представлениях людей разных возрастов // Вестник Мининского университета. – 2017. – №4 (21). – С. 8.
6. Поплавская А.А., Соболева Н.Э. Реализация достижительных мотивов мужчин и женщин на рынках труда разных стран мира // Экономическая социология. – 2019. – №2. – С. 51-85.

7. Магомедов П.Ш., Магомедова А.П., Шуруха Т.А. Гендерные различия в индивидуальных ценностях дагестанской молодежи // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2017. – №2. – С. 15-21.
8. Семенова Л.Э., Урусова Е.А., Васильева Д.А. Место семьи в представлениях мужчин и женщин о счастье // Мир науки. – 2017. – Том 5, №2. – С. 63.
9. Нистратов А.А., Синячкин В.П. Гендерные различия восприятия ценностей // Вопросы психолингвистики. – 2014. – №22. – С. 94-101.
10. Deschacht N., De Pauw A.S., Baert S. Do gender differences in career aspirations contribute to sticky floors? // International journal of manpower. – 2017. – №38(4). – P. 580-593.
11. Litzky B., Greenhaus J. The relationship between gender and aspirations to senior management // Career Development International. – 2007. – №12(7). – P. 637-659.
12. Fritz C., van Knippenberg D. Gender and leadership aspiration: The impact of work-life initiatives // Human Resource Management. – 2017. – №57(4). – P. 855-868.
13. Сазонов М.А., Гулина Н.Р. Ценностная обусловленность проявлений феминности и маскулинности лиц периода ранней взрослости // Вестник ЮУрГГПУ. – 2010. – №5. – С. 169-178.
14. Ермаков С.А., Мезина Л.Г. Особенности пути жизни современного человека: гендерный аспект // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. – 2012. – №14 (133). – С. 66-69.
15. Джанерьян С.Т., Ким А.Э. Содержание личностных притязаний в связи с жизненными стратегиями молодых людей // Психология и Психотехника. – 2018. – № 3. – С. 1-12.
16. Джанерьян С.Т. Структура типов профессиональных Я-концепций // Российский психологический журнал. – 2005. – Т. 2, № 3. – С. 78-92.

Психология

УДК 159.9.072.43

доктор психологических наук, доцент Клыпа Ольга Викторовна

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

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ У МОЛОДЕЖИ ОБРАЗА РОССИИ

Аннотация. В статье обоснована актуальность проведенного исследования тем, что процесс перехода российского общества на принципиально новые основы экономического, общественно-политического и социально культурного развития не может быть успешным без формирования у молодежи образа России. Проанализированы результаты проведенного эмпирического исследования методом анкетирования и использования методик «ментальная карта» и «ассоциативный тест» с общим объемом выборки 43 человека в возрасте от 17 до 24 лет.

Ключевые слова: Северо-Восток России; образ и имидж региона.

Annotation. The article justifies the relevance of the research by the fact that the process of transition of Russian society to a fundamentally new basis of economic, socio-political and socio-cultural development cannot be successful without the formation of the image of Russia among young people. The article considers the results of a pilot empirical study conducted by the method of questionnaires and using the "mental map" method and "association test" with a total sample size of 43 people aged 17 to 24 years.

Keywords: North-East of Russia; image and reputation of the region.

Введение. Вопрос об образе России в мировом сообществе в настоящее время актуален как никогда. Исследованиям образа России за рубежом посвящено достаточно большое количество работ. В последнее время появляется исследования, посвященные изучению образа регионов нашей страны, поскольку формирование образа Российской Федерации невозможно без формирования образов ее регионов, отличающихся друг от друга по ряду параметров природно-географического, ресурсно-экономического, этнического, культурного характера. Однако исследований, направленных на изучение образа Северо-Востока России, крайне мало.

Изложение основного материала статьи. Современные исследования демонстрируют интерес ученых к проблеме формирования эффективного имиджа территории. В работах зарубежных исследователей – S. Anholt [5], M. Fetscherin [7], R. Govers [6] и др. – активно обсуждаются вопросы развития имиджа, образа, репутации территории, механизмы их формирования. Понятие «имидж» в трудах этих ученых – это комплексное социально-психологическое по своей природе образование, это искусственный образ, формируемый в общественном или индивидуальном сознании посредством массовой коммуникации, сочетающий в себе как реальную информацию о территории, так и вымышленную. В работах подчеркивается значение маркетинговой деятельности (брендинг), направленной на формирование прежде всего позитивного имиджа: позиционирование территории как культурно-исторического, туристического центра, создание слогана, визуального символа, проведение крупного мероприятия и т.д.

В работах российских авторов С.А. Гурова [1], Е.Д. Малёновой [3], М.В. Терских [3], А.В. Чепкасова [4] и др. также рассматриваются как общие проблемы развития имиджа региона, так и вопросы формирования имиджа конкретных субъектов Российской Федерации и российских городов. Авторы отмечают, что создание эффективного имиджа территории является сложной задачей, связанной созданием корректирующих программ, направленных на приближение к идеальному имиджу территории. Идеальный имидж связан с представлением о том, каким должен быть регион (территория). Исследователи обсуждают основные факторы формирования имиджа территории: природный потенциал, национальное и культурное наследие, нерегулируемые геополитические факторы, исторические факты и другие. Огромное влияние на создание имиджа территории оказывают различные каналы коммуникации, через которые информация о территории доводится до сведения не только внутренних, но и внешних групп общественности: интернет, телевидение, специальные мероприятия, позволяющие передать специфику культуры региона, его особенности и достижения, получение индивидами личного впечатления посредством посещения территории.

Важно подчеркнуть, что понятие «образ» и «имидж» не тождественны, хотя и тесно связаны друг с другом, имеют свои особенности. «Имидж» – это то представление, которое конструируется целенаправленно и сознательно, в то время как «образ» формируется спонтанно, его можно диагностировать и описать [1]. Образ территории – это произвольно сформировавшееся у людей представление о нем. Имидж – стереотипизированный образ территории в общественном сознании, формируемый под влиянием информационно-коммуникативных технологий. Репутация территории связаны с оценкой деятельности ее жителей общественностью.

Образ выступает основой формирования имиджа, который, в свою очередь, является инструментом конкурентоспособности региона. Образ региона может быть внешним и внутренним: внутренний образ связан с оценкой региона его жителей, внешний образ – с оценкой людьми, проживающими за пределами данной территории. Внутренний образ региона позволяет оценить его имидж по таким параметрам, как комфортность проживания, качество жизни, возможности для самореализации в территориальном пространстве и т.д., при этом чрезвычайно важно, чтобы внутренний образ региона у проживающей в нем молодежи был положительным, поскольку от позитивной оценки молодежи зависит будущее региона. Внешний образ региона связан с набором признаков и характеристик, которые на эмоционально-психологическом уровне ассоциируются у широкой общественности с конкретной географической территорией с особыми социально-культурными характеристиками. Положительный внешний образ региона является фактором притока высококвалифицированных специалистов, инвестиций, социального и культурного развития.

Одной из важнейших общенациональных задач является развитие Дальнего Востока. Министр Российской Федерации по развитию Дальнего Востока и Арктики А.А. Козлов указывает на необходимость создания таких комфортных условий для жизни дальневосточников, которые способствовали бы прекращению оттока людей и обеспечили бы их приток [2]. Во многом это зависит от того, какой образ Дальнего Востока сложился в сознании людей, и в первую очередь молодежи, живущих за пределами этого региона.

Целью данного исследования является изучение образа Северо-Востока России в представлении студенческой молодежи Карелии, Северо-Западной территории России.

Участниками исследования стали студенты 1-4 курсов Института педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование» (бакалавриат). Всего в исследовании приняли участие 43 человека в возрасте от 17 до 24 лет.

Методы.

Пилотажное эмпирическое исследование образа Северо-Востока России было проведено на основе методики «ментальная карта», позволившей получить обобщенный образ региона в сознании (воображении) респондента, ассоциативного теста, анкетирования.

Ментальная карта (mindmapping, автор Tony Buzfn [7]) – эффективная и удобная техника визуализации мышления и альтернативной записи – была применена для анализа и уточнения информации об образе Северо-Востока России в представлении студенческой молодежи Карелии. Ментальная карта региона позволила нам «вытянуть» у респондентов наиболее распространенные визуальные образы, связанные с представлениями о Северо-Востоке России.

Процедура исследования заключалась в следующем: сначала студентам было предложено на контурной карте Российской Федерации карандашом выделить и заштриховать Северо-Восточный регион России с обозначением областей и важных с их точки зрения объектов (городов); далее написать слова-ассоциации, возникающие при восприятии таких слов и словосочетаний, как «Северо-Восток России», «Магадан», «Колыма», а также определить с каким одним цветом эти слова ассоциируются; ответить на вопросы: «Посещали ли вы города Северо-Востока России?» и «Хотели бы вы побывать в г. Магадане? Почему?».

Результаты.

Данные, полученные в ходе исследования, продемонстрировали наличие двух уровней интерпретации образа Северо-Востока России в сознании респондентов: картографический и прагматический (понимание и интерпретация языковых знаков).

Анализ ментальных карт позволяет констатировать, что 33% респондентов не справились с заданием: некорректно отобразили территорию Северо-Востока России (Магаданская область, Камчатская область, Чукотский автономный округ), выделив вместо этого территорию северной части Сибири; не смогли на рисунках отметить основные города северо-восточной территории России (Магадан, Анадырь, Певек, Петропавловск-Камчатский).

Предлагая студентам ассоциативный тест, мы просили их записать то, что первым приходит в сознание при восприятии ими следующих слов и словосочетания: «Северо-Восток России», «Магадан», «Колыма».

В таблице 1 приведены слова-ассоциации при восприятии вышеперечисленных слов словосочетания.

Таблица 1

Слова и словосочетание	Слова-ассоциации, возникшие при восприятии слов и словосочетания (в скобках указано количество ответов)
Северо-Восток России	«холод» (43), «снег» (6), «ветер» (6), «узкие глаза» (1), «мало городов» (34), «много рек» (2), «2 часа разницы с Москвой» (1), «плохие дороги» (3), «порт» (2), «лес» (3), «охота» (2), «красивая природа» (7), «рябина» (1), «добрые /хорошие люди» (4), «мало населения» (1), «плохое и прекрасное одновременно» (1), «отдаленность» (9), «неизвестность» (1), «расстояние» (1), «большие города» (2), «высокие заработки» (14), «вулканы» (3), «олени» (1), «море» (7), «Байкал» (1), «Тихий океан» (4), «Северный Ледовитый океан» (1), «Сибирь» (11), «Якутия» (4), «Колыма» (1), «Чукотка» (2). Города Северо-Востока России: «Челябинск» (3), «Томск» (1), «Нижневартовск» (1), «Екатеринбург» (5), «Уфа» (1), «Иркутск» (1), «Мурманск» (1), «Якутия» (8), «Якутск» (4), «Сахалин» (3), «Охотск» (1), «Владивосток» (1), «Магадан» (2), «Петропавловск-Камчатка» (1), «не знаю» (14). Цвет: «серо-зеленый» (1), «серый» (32), «фиолетовый» (2), «синий» (1), «белый» (5), «коричневый» (2).
Магадан	«слишком холодно» (40), «тепло» (1), «очень далеко» (18), «горы» (15), «красивая природа» (3), «численность населения такая же, как в Петрозаводске» (8), «население – 300 чел.» (1), «песня “Еду в Магадан”» (37), «тяжелая ситуация» (2), «дрова» (1), «тюрьма» (4), «ГУЛАГ» (2), «сталинские репрессии» (4), «никаких ассоциаций не возникает» (33). Цвет: «белый» (26), «серый» (12), «желтый» (2), «красный» (1), «оранжевый» (2).
Колыма	«что-то русское, древнее, традиционное» (1), «город» (4), «река Колыма» (1), «место заключения» (1), «никаких ассоциаций не возникает» (38). Цвет: «серый» (26), «белый» (6), «черный» (3), «снежный» (1), «фиолетовый» (1), «холодный» (3), «морозно-белый» (1), «не знаю» (2).

Наибольшее количество слов-ассоциаций связано со словосочетанием «Северо-Восток России», наименьшее – «Колыма». Следует признать незнание студентами географии России (Северо-Восток России ассоциируют с Севером Сибири). Ассоциация с цветом позволяет заключить об отношении респондентов к образам «Северо-Восток России», «Магадан», «Колыма»: как правило, эти образы ассоциируются с понятием «серый» (54%), и «белый» (29%), несколько респондентов ассоциируют эти образы с цветовым понятием «холодный» и даже «черный». Образ «Магадан» у отдельных респондентов (4%) ассоциируется с теплыми цветами («красный», «желтый», «оранжевый»), что напрямую связано с известным сленгом «Солнечный Магадан».

В ходе анализа ответов на вопросы анкеты выяснилось следующее: на вопрос «Посещали ли вы города Северо-Востока России?» 100% респондентов ответили «нет». На вопрос «Хотели бы вы побывать в г. Магадане? Почему?»: 72% ответили «да» («увидеть Россию»; «увидеть дальневосточную природу»), 22% – «нет» («неинтересно»; «нет денег»; «далеко от дома и холодно»); 6% – «не знаю».

Очевидно, что образ региона в сознании субъекта происходит под влиянием различных факторов: СМИ, школьной программы по географии, истории, литературы, личного опыта. Результаты исследования показали недостаточный уровень знаний студентов о Северо-Востоке России, о городе Магадан – столице Колымского края (Магаданской области), о городе Анадырь – столице Чукотки (Чукотского автономного округа).

Вместе с тем анализ материалов позволяет сделать вывод о том, что Северо-Восток России в большей степени определяется студентами как отдаленный холодный, снежный, ветренный регион с небольшим количеством городов и высокой заработной платой, а Магадан как город с населением в 300 чел. со своеобразной природой, с мрачным прошлым и тяжелой ситуацией в настоящем, расположенный очень далеко от Центральной России. Значительное большинство студентов желают посетить г. Магадан.

Представленные в работе данные пилотажного эмпирического исследования могут стать основой для обсуждения данной проблемы и стимулирования работы администрации Магаданской области и руководства Северо-Восточного государственного университета в направлении имиджирования региона.

Можно предположить, что подобную картину мы получили бы и при изучении образа республики Карелия (Северо-Западный регион России) в представлении студенческой молодежи г. Магадана. Было бы интересно проанализировать результаты исследования в этом направлении и сделать сравнительный анализ.

Очевидно, что создание и развитие имиджа территории важное стратегическое многоплановое направление работы для руководства региона. В России пока ещё мало примеров, когда региональные и муниципальные власти всерьёз занимаются проблемой продвижения информации и поддержания благоприятного имиджа территории. Прежде всего, это касается внешнего образа региона, для формирования которого требуется взаимодействия различных субъектов Российской Федерации, широкое использование информационных технологий. Как правило, важная и полезная информация не появляется в центральных новостях, которые формируют общественное мнение. Примером может служить проведенное исследование, в результате которого было выявлено, что о Северо-Востоке России, в частности, о Колымском крае, городе Магадане, студенческая молодежь Северо-Западного региона страны знает крайне мало. Северо-Восток России молодежь Карелии представляет как край удаленный, пограничный, суровый, не особенно перспективный в социально-экономическом отношении. Колымский край в их представлении обладает имиджем, сложившимся в советский период – край ГУЛАГа, что негативно сказывается на формировании образа данной территории. При этом следует отметить, что студенты, принявшие участие в опросе, практически ничего не знают о ГУЛАГе в Карельской Республике (Соловки).

Потребность в формировании собственного имиджа Колымского края (Магаданской области), города Магадана, его узнаваемости, позитивного образа очевидна, поскольку это могло бы способствовать привлечению внимания к региону, дать возможность более эффективно отстаивать его интересы, увеличивать инвестиционный фонд, в конечном итоге способствовать формированию имиджа России. Необходимо стремиться к тому, чтобы о регионе знали как можно больше и очень важно, чтобы информация о нем была позитивной.

В связи с этим отчетливо просматривается необходимость обсуждения перспектив улучшения имиджа Колымского края (Магаданской области), города Магадана.

Выводы. Северо-Восток России играет ключевую роль в геополитических, экономических интересах России. Прежде всего это связано с огромными запасами природных ресурсов, географическим положением, экономическим потенциалом и т.д. Вместе с тем следует отметить и ряд проблем, к которым можно отнести недонаселенность этого региона, высокую степень миграции населения, низкую рождаемость. Северо-Восток России объективно нуждается в миграционном приросте за счет молодежи своей страны.

В Советском Союзе (в 60-80 гг. прошлого века) эту проблему пытались решить за счет распределения выпускников ВУЗов и СУЗов, комсомольских призывов. Миграционные потоки не только развивали уже активно функционирующие города и поселки, но и способствовали основанию новых населенных пунктов. К сожалению, на протяжении последних десятилетий (с 90-х годов XX века) наблюдается разворот вектора миграционных потоков из северо-восточного региона в западные, центральные и южные районы Российской Федерации. Можно выделить ряд причин миграции населения Северо-Востока, среди которых, помимо географического фактора (суровые, порой экстремальные, природные и климатические условия), значимыми являются как экономические, так и психологические факторы.

В настоящее время Комитет Совета Федерации по федеративному устройству, региональной политике, местному самоуправлению и делам Севера активно решает многообразные острые специфические социально-экономические проблемы Северо-Восточного региона России, связанные с региональными особенностями. Деятельность Комитета направлена на повышение качества жизни северян.

В частности, национальная Программа развития Дальнего Востока до 2025 г. предусматривает реализацию разнонаправленных национальных проектов, среди которых значимыми являются проекты в области образования и науки [2]. В связи с этим следует рассмотреть вопрос о возможности научного межвузовского сотрудничества между вузами северных регионов нашей страны, которое будет способствовать формированию имиджа регионов. Важно на уровне Министерства науки и высшего образования РФ рассмотреть стратегический вопрос о партнерском сотрудничестве вузов внутри страны, повысить преподавательскую и студенческую мобильность, направленную на совместные научно-исследовательские проекты и мероприятия, как это было в Советском Союзе: студенты имели возможность выезжать на конференции, проходить практику в других регионах страны (из Центральных регионов выезжали на Дальний Восток, а с Дальнего Востока в Центральные регионы) за счет государственных средств. Академическая мобильность преподавателей и студентов значительно влияла на имидж вуза, региона, города. Многие студенты после окончания вуза стремились трудоустроиться по распределению в разные регионы страны. К сожалению, в настоящее время приоритет отдается международному сотрудничеству вузов в ущерб расширению кооперации вузов России.

Межвузовское (межрегиональное) взаимодействие должно быть направлено на развитие инновационных процессов в вузах, более гибкой системы подготовки специалистов, повышению качества совместных научных исследований и т.д.

Литература:

1. Гуров С.А. Восприятие, образ, имидж, стереотип, бренд территории: сопоставление категорий / С.А. Гуров, В.А. Корцыгина // Учен. зап. Крм. федер. ун-та им. В.И. Вернадского. Сер.: География. Геология. – 2016. – № 2 (68). – С. 3-22.
2. Предложения в проект Национальной программы по развитию Дальнего Востока [Электронный ресурс] // ФАНУ «Востокгосплан. – Хабаровск, 2019. – 104 с. – URL: <https://vostokgosplan.ru/wp-content/uploads/2019/04/Predlozheniya-NPRDV.pdf> (дата обращения: 15.07.2019).
3. Терских М.В., Малёнова Е.Д. Имидж региона: теоретический аспект (Российский и зарубежный опыт) // Политическая лингвистика. – 2015. – №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imidzh-regiona-teoreticheskiy-aspekt-rossiyskiy-i-zarubezhnyu-opyt> (дата обращения: 15.04.2019).
4. Чепкасов А.В. Образ – имидж – стереотип региона (к определению понятий) [Электронный ресурс] // Вестн. НГУ. Сер.: История, филология. – 2016 – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-imidzh-stererotip-regiona-k-opredeleniyu-ponyatiy> (дата обращения: 02.09.2019).
5. Anholt S. Competitive Identity: The New Brand Management for Nations, Cities and Regions. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007. – 147 pp. – URL: <https://www.palgrave.com/gp/book/9780230500280#otherversion=9781349352432>: (дата обращения: 10.03.2019).
6. Govers R. Imaginative communities: Admired cities, regions and countries. – Kindle Edition. – 2018. – 156 pp. – URL: <https://www.imaginativecommunities.com/sign-up/>
7. Fetscherin M. Nation Branding: Concepts, Issues, Practice by Keith Dinnie. – Dutton: Butterworth-Heinemann, 2008. – 288 pp. – URL: https://www.researchgate.net/publication/200166326_Nation_Branding (дата обращения: 05.09.2019).

Психология

УДК 37.015.3

кандидат психологических наук, доцент Ледовская Татьяна Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НЕПРЕРЫВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопроса о возможности применения аксиологического подхода для организации преемственности образовательных результатов в контексте непрерывности педагогического образования. Результаты эмпирического исследования показали, что существуют «ценностные разрывы» в педагогической деятельности, которые появляются как следствие нарушения непрерывности педагогического образования. Поэтому высказывается теоретическое предположение о том, что в основе педагогического образования должны лежать ценностно-смысловые основы профессии, которые обеспечат единообразие восприятия смыслов и идей, заложенных в нормативных документах.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентиры, педагогические ценности, учителя, студенты, колледж, непрерывность.

Annotation. The article is devoted to the study of the possibility of applying an axiological approach to organizing the continuity of educational results in the context of the continuity of pedagogical education. The results of an empirical study showed that there are "value gaps" in pedagogical activities, which appear as a result of the violation of the continuity of pedagogical education. Therefore, a theoretical assumption is made that pedagogical education should be based on the value and meaning foundations of the profession, which will ensure the uniformity of perception of the meanings and ideas laid down in normative documents.

Keywords: values, value reference points, pedagogical values, teachers, students, college, continuity.

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров» (№ реестровой записи 730000Ф.99.1. БВ09АА00006)

Введение. В условиях транзитивности современного общества, в ситуации постоянной трансформации и обновлений требований к содержанию образования, к становлению новых подходов к проектированию образовательной среды, в том числе связанных с тенденцией к её цифровизации, особо важным становится вопрос о непрерывности и преемственности системы педагогического образования.

В зарубежной научной литературе используется термин «обучение в течении всей жизни» (life-long learning). Содержательно он трактуется как возможность получать новые знания в любом возрасте, вплоть до старости, то есть идет речь о том, что образование должно быть непрерывным, учиться надо всю жизнь, тем более, в условиях педагогического пространства. М.В. Груздев с коллегами [3] акцентируют внимание на том, что непрерывность педагогического образования может быть реализована только в том случае, когда все уровни его, включая систему повышения квалификации, будут находиться во взаимосвязи. Необходима системность и преемственность [6], основанная, например, на сопряжении, постоянном приращении образовательных результатов в течении всей профессиональной деятельности педагога.

В современных условиях развития сферы образования важным является вопрос о соотношении того, что заложено в нормативных документах (ФГОСах ВО, профессиональных стандартах) и реально проявляемых характеристиках в педагогической деятельности. Вместе с тем, неоспорим тот факт, что в настоящее время отсутствует единая модель развития педагога от школы к вузу, к педагогической деятельности, к системе повышения квалификации, поэтому весьма возможными являются расхождения в том, что транслирует преподаватель с итоговым результатам, так как новые знания, полученные в процессе педагогического обучения, накладываются на ту базу, которая была заложена на предыдущих ступенях образования.

Кроме того, в настоящее время в научной литературе делается акцент на том, что в современном образовании, да и в обществе в целом, намечаются некоторые новые тенденции. В частности, Д.В. Шмонин поддерживает мысль, что на протяжении XX века возникло значительное количество отдельных направлений, порождающих идеи нелинейности развития образования и многовариантности образовательных моделей, в том числе подвергающие сомнению традиционную ценностно-смысловую сферу [7]. Происходит глобализация ценностей [2].

Мы считаем, что направленность педагогических преобразований должна опираться на современные тенденции реализации аксиологического подхода в образовании, ведь ценности выполняют функцию базовых норм и принципов, которыми определяется сознание и поведение людей в обществе. Но, как показывает анализ исследований, для осуществления сопряжения результатов подготовки педагога не достаточно лишь базироваться на формировании ценностных ориентаций, следует понимать, что модели деятельности специалистов разного образовательного уровня должны быть согласованы между собой, синхронизированы по основным показателям для сохранения преемственности разных этапов образования, что может быть отражено в многоуровневой модели формирования педагога [1; 4].

В связи с этим, мы исходим из теоретического положения о том, что для разработки концепции непрерывного педагогического образования компетентностный подход не является универсальным и неоспоримым. Основополагающим оказывается формирование ценностных ориентаций, реализующееся через применение идеи системности и преемственности.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическая проверка выдвинутых теоретических положений проводилась с использованием реализации операционализации действующих стандартов (образовательных и профессиональных), в ходе которой были выделены ценностные ориентиры педагогической деятельности (ценности-цели). На основе этого этапа была разработана анкета-опросник, представляющая собой три списка ценностей (отношения, качества, знания), включающих по 18 позиций. Каждый список отражает ценностные ориентиры, связанные с целевыми объектами – ребенком, образовательной средой и педагогической профессией. Процедура диагностики представляет собой ранжирование ценностей в убывающем порядке. В качестве участников исследования выступили учащиеся педагогических классов, студенты педагогических колледжей, студенты педагогических вузов и учителя средних общеобразовательных школ. Результаты исследования представлены в таблицах 1-3.

В таблицах представлены только значимые различия между всеми пятью группами испытуемых, полученные в результате статистической обработки при помощи критерия Н-Кроскала-Уолеса.

Таблица 1

Различия ценностей группы ценности-отношения в выборке исследования

Ценности-отношения	Критерий Н	р-уровень
Готовность к взаимодействию с другими специалистами для разрешения трудностей ученика.	11,955	0,018*
Значимость профессиональной деятельности педагога для общества.	20,570	0,000**
Наличие обратной связи в образовательном процессе.	13,250	0,010*
Обогащение жизненного опыта обучающихся.	23,865	0,000***
Поддержка сознательного, ответственного и самостоятельного выбора детьми жизненных ценностей.	11,063	0,026*
Поощрение инициатив школьников и развитие ученического самоуправления.	11,197	0,024*
Толерантное отношение к проявлению своеобразия участников образовательного процесса.	15,127	0,004**

Примечание: здесь и далее:

* – уровень значимости $p \leq 0,05$

** – уровень значимости $p \leq 0,01$

*** – уровень значимости $p \leq 0,001$

Итак, результаты статистической обработки показывают, что в категории «ценности-отношения» имеется динамика развития педагогических ценностей. В целом, можно отметить, что развитие и оценка значимости ценностей в период получения педагогического образования происходит неравномерно. Так, с тенденцией к увеличению развивается оценка значимости профессиональной деятельности педагога для общества (линейное развитие с небольшим западением в период обучения в вузе), высокую значимость обратной связи в образовательном процессе отмечают все обучающиеся от учеников педагогического класса до учителя школы.

С тенденцией к уменьшению значимости в период получения педагогического образования развивается ценность «обогащение жизненного опыта обучающихся», «поддержка сознательного, ответственного и самостоятельного выбора детьми жизненных ценностей». Интересным является и факт снижения значимости толерантного отношения к проявлению своеобразия участников образовательного процесса и поощрения инициатив школьников и развитие ученического самоуправления. Вероятно, это может быть связано с позицией, которую занимают респонденты данной категории, они в первую очередь осознают себя участниками процесса самоуправления, в то время как студенты и учителя уже рассматривают себя в качестве его организаторов, поэтому при повышении категории обучения знания о способах развития самоуправления и учет особенностей имеют меньшую значимость.

Таблица 2

Различия ценностей группы ценности-качества в выборке исследования

Ценности-качества	Критерий Н	р-уровень
Владение разнообразными приемами обучения и воспитания.	11,711	0,020*
Способность к профессиональному творчеству.	31,585	0,000***
Умение объективно оценивать достижения обучающихся.	9,931	0,042*
Умение организовать самоуправление в ученическом коллективе.	23,497	0,000**
Умение разрабатывать и реализовывать программу развития образовательной организации.	13,537	0,009**
Умение разрабатывать уроки, воспитательные мероприятия, программы работы с учетом потребностей детей и родителей.	13,401	0,009**
Умение создавать ситуации успеха для обучающегося.	10,350	0,035*

Анализируя развитие ценностей-качеств, то отмечаем наиболее выраженную ее динамику, без «западания» и «пиков» на некоторых уровнях обучения. Так, абсолютное увеличение значимости происходит в оценке способности к профессиональному творчеству, умению объективно оценивать достижения обучающихся. Снижается значимость в оценках от педагогического класса до преподавателя вуза ценности «умение организовать самоуправление», «умение разрабатывать и реализовывать программу развития образовательной организации», «умение разрабатывать уроки». Полученный результат, возможно, объясняется тем, что по мере более углубленного изучения дидактики, по мере преподавания, появляется осознание неизбежности и обыденности этих категорий, в связи с этим они перестают относиться к разряду ценностей. Динамика развития в уровне выраженности ценностей-качеств являются довольно сильными, так как большинство ценностей различаются на статистическом уровне 99,9%.

Таблица 3

Различия ценностей группы ценности-знания в выборке исследования

Ценности-знания	Критерий Н	p-уровень
Знание нормативно правовых и этических основ педагогической деятельности.	9,790	0,044*
Знание о способах преподавания и их влиянии на процесс обучения.	14,859	0,005**
Знание индивидуальных особенностей обучающихся.	16,542	0,002**
Знание подходов к проектированию карьерной стратегии учителя.	17,595	0,001**
Знание технологий диагностической и коррекционно-развивающей работы с обучающимися.	22,446	0,000***
Знание способов вовлечения обучающихся в различные виды деятельности (проектная, исследовательская, рефлексивная и др.).	11,914	0,018*
Знание способов вовлечения родителей (законных представителей) в процесс обучения и воспитания.	12,186	0,016*
Знание способов развития ученического самоуправления.	40,604	0,000***
Знание технологий развивающего образования.	21,334	0,000***

На последнем этапе статистической обработки мы анализировали динамику значимости ценностей-знаний в контексте непрерывности педагогического образования (таблица 3). В этой аксиологической категории тенденцией к увеличению значимости отличаются «Знание индивидуальных особенностей обучающихся» и «Знание способов вовлечения обучающихся в различные виды деятельности». Уменьшается значимость ценностей «Знание нормативно правовых и этических основ педагогической деятельности», «Знание способов развития ученического самоуправления» и «Знание подходов к проектированию карьерной стратегии учителя». Неравномерный характер развития носит ценность «Знание технологий развивающего образования». Полученный результат, возможно, объясняется тем, что с увеличением педагогического опыта, с расширением системы педагогических знаний происходит большая ориентация на формальную организационную сторону своей деятельности.

Специалисты в области подготовки педагогов утверждают, что логика, концепция, основа и система обучения должна быть единой и проходить сквозь все уровни образования, но нормативно-правовые акты, лежащие в основе каждого уровня, большей частью не синхронизированы между собой. В связи с этим возникает противоречие между содержанием и результатами подготовки будущего педагога на разных этапах развития профессионала. Важнейшим является понимание того, что образование – это трансляция не только накопленного обществом опыта, знаний и умений, но и обеспечение динамики поколений. Поэтому, в том числе, необходимо обеспечить ценностную преемственность образовательных результатов.

Результаты диагностики показали, что имеется некая несогласованность относительно организации учебно-воспитательного процесса в представлениях у разных представителей педагогических категорий. Некоторые ценности не синхронизированы между уровнями образования. Кроме закономерного увеличения и снижения значимости, происходит их гетерохронное развитие, что не соответствует принципам непрерывности и преемственности.

Выводы. Итак, результаты нашего исследования показывают, ориентация в педагогической деятельности только на содержательные аспекты стандартов является не конструктивной. Следовательно, преемственность образовательных результатов также является ограниченной. Проведенное исследование доказывает факт наличия ценностных разрывов в педагогической деятельности, которые появляются в результате нарушения непрерывности педагогического образования. Таким образом, в основе преемственности и непрерывности педагогического образования должны лежать единые ценностно-смысловые основы, которые необходимо закладывать в образовательные стандарты и реализовывать в практической работе, так как, формируя ценности в процессе обучения, мы будем гарантировать, что педагоги будут привносить свои ценности в учебную среду через концепции изучаемого предмета, процесс создания смысла и их участие в процессе ценностной коммуникации.

Литература:

1. Ансимова, Н.П., Тарханова, И.Ю. Системогенез педагогической деятельности как методология обеспечения преемственности результатов различных уровней подготовки педагога / Н.П. Ансимова, И.Ю. Тарханова // Педагогика. – 2021. – Т. 85. – № 5. – С. 97-104
2. Асадуллин Р.М., Фролов О.В. Портрет современного учителя в интерьере ценностей детства // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2019. – №2. – С. 32-442.
3. Груздев, М.В., Тарханова, И.Ю., Ходырев, А.М., Репина, А.В. Новая роль университета в развитии кадрового потенциала системы образования: трансфер образовательных технологий / М.В. Груздев, И.Ю. Тарханова, А.М. Ходырев, А. В. Репина // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – №3 (114). – С. 58-66.
4. Тарханова И.Ю. Современные регуляторы становления новой дидактики высшего образования // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 2 (107). – С. 45-52.
5. Уляшев К.Д. Профессиональные затруднения педагогов при реализации ФГОС и эффективные способы их преодоления // Деятельностный подход в переподготовке учителей / Львовский В.А., Морозова А.В., Уляшев К.Д. – М.: «Авторский клуб», 2015. – С. 13-31
6. Ходырев, А.М. Проблема изучения ценностей педагогической деятельности / А.М. Ходырев // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 2 (113). – С. 34-40.
7. Шмонин Д. В. Философия, теология и ценностно-смысловая сфера в образовании // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – 2015. – Т. 16. – № 4. – С. 206-221.

УДК 159.99

кандидат психологических наук Реттгес Светлана Валерьевна
Вологодский институт права и экономики
Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Вологда)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Аннотация. В статье описываются особенности проявления эмоционального выгорания у сотрудников уголовно-исполнительной системы России на начальном этапе трудовой деятельности, представлены данные о выраженности симптомов эмоционального выгорания, описаны некоторые неблагоприятные и стрессогенные факторы профессиональной деятельности сотрудников пенитенциарной системы.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание, профессиональный стресс, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений, сотрудники уголовно-исполнительной системы.

Annotation. The article describes the manifestation features of emotional burnout among employees of the penitentiary system of Russia at the initial stage of work, presents data on the severity of symptoms of emotional burnout, describes some adverse and stressful factors of professional activity of employees of the penitentiary system.

Keywords: professional burnout, emotional burnout, professional stress, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements, employees of the penal enforcement system.

Введение Профессиональная деятельность оказывает на личность разнонаправленное воздействие. С одной стороны, внутри профессиональной деятельности личность развивается, раскрывая свои возможности, совершенствуется, с другой стороны профессия может приводить к различным формам деформации личности. Одной из наиболее изученных форм профессиональной деформации является эмоциональное выгорание. Выгорание проявляется у профессий, связанных со сферой «человек-человек», и в наибольшей степени в тех профессиях, где помогающие отношения отражают суть взаимодействия специалиста с другими людьми. Однако в последние десятилетия список профессий, в которых присутствует эмоциональное выгорание как профессиональная деструкция, значительно расширен. Особенности эмоционального выгорания, динамика, факторы, структурные особенности этого феномена недостаточно изучены у специалистов пенитенциарной системы. Работа в специфических условиях, близких к экстремальным, способствует развитию высокого уровня эмоционального выгорания. Изучение проявлений выгорания на начальном этапе профессиональной деятельности, его факторов является важной задачей в плане профилактики и своевременного оказания психологической помощи сотрудникам уголовно-исполнительной системы (далее – УИС). Целью публикации является описание особенностей проявления синдрома эмоционального выгорания у молодых сотрудников УИС.

Изложение основного материала статьи. Синдром эмоционального выгорания признается ответной реакцией на длительные профессиональные стрессы, связанные с межличностной коммуникацией, и описывается как состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы [1]. При этом такое истощение влияет не только эффективность профессиональной деятельности, но и личность в целом, разрушая ее.

За рубежом проблема эмоционального выгорания отражена в работах таких исследователей как Х.Дж. Фрейденбергер, К. Маслач, С. Джексон, Дж. Гринберг, Б. Перлман, Е.А. Хартман и др. В отечественной психологии тему эмоционального выгорания исследовали В.В. Бойко, О.И. Бабич, В.Е. Орел, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, Н.В. Самоукина и др. Необходимо отметить, что в данный момент в психологической науке существует общее мнение по поводу структуры этого синдрома и категорий профессий, в которых он распространен.

Синдром эмоционального выгорания, по мнению К. Маслач и С. Джексон, представляет собой трехкомпонентную структуру, включающую в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений. Эмоциональное истощение переживается специалистом как эмоциональное перенапряжение, опустошенность, истощенность собственных эмоциональных ресурсов.

Деперсонализация представляет собой тенденцию формирования негативного отношения к деятельности, к окружению, что выражается в циничном отношении, эмоциональной закрытости, отстраненности, обезличенности и формальности контактов. Негативный характер установок, имеющих скрытый характер, может проявляться в сдерживаемой раздражительности, которая может сменяться на вспышки раздражения, провоцирование конфликтов.

Редуцирование личных достижений заключается в снижении переживания личной профессиональной компетентности, чувстве собственной несостоятельности, недовольстве собой, уменьшении ценности своей работы, негативном самовосприятии в профессии, а также чувстве вины. При этом в данной концепции внимание уделяется также взаимосвязи симптомов и факторов выгорания, снижение самореализации связано с фактором самооценки, а негативное отношение к партнерам по профессиональной деятельности включает фактор межличностных отношений. Это свидетельствует, что выгорание представляет собой явление значительно большее, чем последствия переживания профессионального стресса [1, 4].

Существующие публикации, например, М.Г. Дебольского и М.П. Чернышковой, В.М. Позднякова и М.А. Черкасовой констатируют, что для специалистов уголовно-исполнительной системы в целом характерен достаточно высокий уровень эмоционального выгорания [2, 5]. Однако в плане профилактики и оказания психологической помощи в большей степени представляют ценность данные о начальных проявлениях синдрома эмоционального выгорания и тех факторах, которые способствуют его развитию.

В современной психологической науке отсутствует единство взглядов при определении причин возникновения выгорания, поскольку данные свидетельствуют о его распространенности не только в сфере помогающих профессий, но и у сотрудников полиции, спасателей, сотрудников уголовно-исполнительной системы и др. Это позволяет сделать вывод о неоднозначности и разнообразии факторов, приводящих к развитию этого вида деформации, охватывающих не только профессиональные коммуникации. Факторы или источники профессионального выгорания разнообразны, они могут быть классифицированы как индивидуальные, межперсональные и организационные и различны у каждой профессии.

Профессиональная деятельность сотрудников УИС обладает рядом особенностей, которые напрямую связаны с особой стрессогенностью труда и определяют специфику профессиональных взаимоотношений: регламентация деятельности нормативно-правовыми актами, субординационность отношений, высокая ответственность, напряженный характер работы, нерегулярная смена условий труда и т.д.

Особую сложность представляют также изоляция условий профессиональной деятельности и низкая престижность профессии. Одной из главных особенностей является постоянное общение с осужденными, с асоциальными слоями

общества, имеющими неприемлемые установки, ценности и склонность к насилию, при этом многие из осужденных имеют наркотическую или алкогольную зависимость, разного рода психические и соматические заболевания [3].

Исследования 2013 года В.М. Позднякова, М.А. Черкасовой показали, что среди наиболее неблагоприятных факторов в профессиональной деятельности сотрудников УИС находятся: низкая заработная плата, дефицит административной и социальной поддержки, неуверенность в социально-экономической стабильности и социальная незащищенность [5].

Однако изменения в профессиональной деятельности могут менять и выраженность различных стрессогенных факторов, провоцирующих развитие эмоционального выгорания. Проведенное нами в 2021 году пилотажное исследование свидетельствует, что в настоящее время ситуация несколько изменилась, сотрудники на разных этапах прохождения службы в качестве неблагоприятных и стрессогенных факторов указывают также на высокую рабочую нагрузку (более 80% опрошенных), большой объем документации (68% опрошенных), двусмысленность и неоднозначность требований к работе (75% опрошенных).

С точки зрения возможностей профилактики и ранней коррекции эмоционального выгорания особого внимания заслуживают те неблагоприятные факторы профессиональной деятельности, которые оказывают влияние на профессионала в начале его трудовой деятельности. В концепции С. Чернисса выгорание рассматривается с точки зрения оценки самоофективности личности. Основной причиной выгорания у специалистов на начальном этапе профессиональной деятельности автор считает переживания, связанные с несовпадением имеющихся идеальных представлений о работе с реальностью. В этой модели начального этапа профессионального становления выделяются факторы рабочей среды, характерные также для сотрудников УИС, наличие или отсутствие которых может привести к выгоранию:

- большой объем работы;
- наличие достаточно большого количества рутинной работы;
- суженая область контактов с клиентами, которая выражается только в выполнении своих профессиональных обязанностей;
- отсутствие самостоятельности в работе характерное для организаций с высокой степенью жесткой регламентации;
- несоответствие целей организации персональным целям и ценностям работника;
- недостаточная поддержка со стороны администрации;
- социальная изоляция, которая проявляется в недостаточности контактов между работниками, особенно на неформальном уровне [1].

Стадия профессиональной адаптации занимает от нескольких месяцев до 3 лет и заключается в приспособлении к условиям и процессам трудовой деятельности, принятии норм и правил не только профессии, но и конкретного учреждения. Именно в этот период, по нашему мнению, формируются эффективные или неэффективные способы адаптации к условиям прохождения службы, развитию ресурсов противостояния профессиональному стрессу которые в дальнейшем могут оказать влияние на весь характер профессионального пути специалиста и способствовать развитию эмоционального выгорания. В связи с этим начальные проявления симптомов выгорания молодых специалистов требуют повышенного внимания.

Процесс развития эмоционального выгорания является достаточно длительным. С точки зрения тематики данного исследования, начальный этап развития этого синдрома, согласно модели Б. Перлман и Е. Хартман, характеризуется напряженностью, связанной с дополнительными усилиями по адаптации к ситуационным рабочим требованиям. Такую напряженность вызывают два наиболее вероятных типа ситуаций: во-первых, противоречие между недостаточными навыками, умениями работника и статусно-ролевыми и профессиональными требованиями; во-вторых, несоответствие ожиданий, потребностей, ценностей работника и реалий трудовой деятельности [1].

Согласно модели М. Бурша, на начальном этапе развития синдрома эмоционального выгорания возникают значительные энергетические затраты как следствие экстремально высокой положительной установки на выполнение профессиональной деятельности. Так называемая «предупреждающая фаза чрезмерного участия» характеризуется чрезмерной активностью, отказом от потребностей, не связанных с работой, вытеснением из сознания переживаний неудач и разочарований, ограничением социальных контактов, а также истощением, чувством усталости [4].

На основании вышесказанного, для определения специфики проявления синдрома эмоционального выгорания у молодых сотрудников УИС нами было проведено пилотажное эмпирическое исследование. Исследование проводилось на базе Федерального казенного учреждения «Управление по конвоированию» Федеральной службы исполнения наказаний по Республике Карелия, и Федерального казенного учреждения «Исправительная колония №1» Управления Федеральной службы исполнения наказания по Вологодской области. В исследовании приняло участие 40 человек, из них 20 сотрудников со сроком службы до 3 лет и 20 сотрудников со сроком службы от 5 до 10 лет.

Для оценки уровня и особенностей проявлений эмоционального выгорания использовались две методики: методика «Опросник эмоционального выгорания» К. Маслач (в адаптации Н. Водопьяновой) и Методика диагностики синдрома эмоционального выгорания В.В. Бойко, а также анкетирование с целью выявления неблагоприятных факторов в профессиональной деятельности сотрудников.

На основании анализа полученных данных были получены следующие результаты.

У сотрудников УИС со стажем работы до трех лет отмечен низкий уровень эмоционального истощения (среднее значение 14,5), средний уровень деперсонализации (среднее значение 8,7), средний уровень редукция личных достижений (среднее значение 36,1). Эти данные свидетельствуют, что на этом этапе профессиональной деятельности сотрудники начинают испытывать некоторые элементы синдрома эмоционального выгорания, в большей степени проявляющиеся в формировании негативного отношения к деятельности, и снижении переживания личной профессиональной компетентности.

При сопоставлении результатов сотрудников со стажем до 3 лет и сотрудников со стажем от 5 до 10 лет по методике «Опросник эмоционального выгорания» К. Маслач были выявлены статистически значимые различия по шкале эмоциональное истощение; сравнение проводилось при помощи U-критерия Манна-Уитни ($p \leq 0.05$) Это позволяет предположить, что в течении нескольких лет работы у сотрудников УИС происходит заметное развитие именно этого симптома эмоционального выгорания.

Результаты, полученные с помощью методики «Диагностика профессионального выгорания» (В.В.Бойко), показывают, что ни одна из фаз эмоционального выгорания у сотрудников со стажем работы в УИС менее трех лет не сформировалась. Средний показатель по стадии напряжения составил 31,5 балла, по стадии резистентности 33,9 балла, по стадии истощения 32,1 балла. Вместе с тем, были выявлены складывающиеся симптомы, в частности, симптом тревоги и депрессии (среднее значение 10,2 балла) и симптом неадекватного избирательного эмоционального реагирования (среднее значение 11,7 балла). Эти данные свидетельствуют о том, что в структуре складывающегося эмоционального выгорания у молодых сотрудников в наибольшей степени присутствует эмоциональный компонент синдрома.

В то же время практически у всех сотрудников со стажем от 5 до 10 лет было выявлено активное развитие синдрома эмоционального выгорания. Доминирующей фазой является стадия напряжения, и доминирующими симптомами – симптом

тревоги и депрессии (среднее значение 19,2), симптом неадекватного избирательного эмоционального реагирования (среднее значение 12,1) и симптом психосоматических и психовегетативных нарушений (среднее значение 11,5). Эти данные позволяют сделать вывод о том, что в развитии синдрома эмоционального выгорания у сотрудников УИС в наибольшей степени значимы симптомы тревоги и депрессии на всех этапах профессиональной деятельности.

Результаты анкетирования позволили определить наиболее неблагоприятные факторы в профессиональной деятельности сотрудников УИС со стажем менее 3 лет. Так, большой объем документации как сложность в профессиональной деятельности отметили 80% опрошенных, высокую рабочую нагрузку 85%, двусмысленность и неоднозначность требований к работе – 75%, выполнение дополнительных обязанностей – 65%. Однако полученные данные требуют дальнейшего подтверждения и расширения.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что у сотрудников УИС со стажем до 3 лет, принявших участие в исследовании, наблюдается средний уровень эмоционального выгорания, выраженный в большей степени в симптомах деперсонализации и редукции личных достижений. Также было отмечено, что у молодых сотрудников складываются симптомы тревоги и депрессии, симптом неадекватного избирательного эмоционального реагирования, что указывает на более выраженный компонент эмоционального реагирования на профессиональный стресс. Синдром эмоционального выгорания начинает формироваться у сотрудников УИС уже на начальном этапе трудовой деятельности, что связано с многообразием стрессогенных факторов, среди которых большое значение имеют высокая рабочая нагрузка, неопределенность требований и значительное количество документации. Необходимо отметить, что полученные данные свидетельствуют о важности профилактической и психокоррекционной работы с молодыми сотрудниками уголовно-исполнительной системы.

Литература:

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005. – 258 с. Текст: непосредственный.
2. Дебольский М.Г., Чернышкова М.П. Особенности профессионального выгорания сотрудников уголовно-исполнительной системы // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2015. – Т. 14. – № 3 (130). – С. 70-78. URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=24398027> (дата обращения: 11.12.2021). – Текст: электронный.
3. Королева Н.Б. Сотрудники уголовно-исполнительной системы: экстремальные условия профессии и их следствия // Прикладная юридическая психология. – 2008. – №4. – С. 86-87. URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=12892105> (дата обращения: 11.12.2021). – Текст: электронный.
4. Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: Ин-т психологии РАН, 2015. – С. 313. Текст: непосредственный.
5. Поздняков В.М., Черкасова М.А. Особенности профессионального выгорания у сотрудников уголовно-исполнительной системы на различных этапах прохождения службы // Прикладная юридическая психология. – 2013. – №1. – С. 22-31. URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=19061921> (дата обращения: 11.12.2021). – Текст: электронный.

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук Стёпина Нелли Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орёл);

старший преподаватель Картукова Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орёл)

МАТЕРИНСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К ДЕТЯМ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Аннотация. Проведено эмпирическое исследование особенностей материнского отношения к детям с нарушениями в развитии по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками младшего школьного возраста. Показано, что материнское отношение к детям с нарушениями интеллекта отличается более высоким уровнем протекции, симбиоза и снижением требований к ребенку по сравнению с материнским отношением к детям с нормативным развитием. При этом материнское отношение к детям с нарушениями в развитии, в целом, достаточно противоречиво.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, материнское отношение, воспитание, младший школьник, нарушения развития, нарушения интеллекта.

Annotation. An empirical study of the features of the maternal attitude towards children with developmental disabilities in comparison with the normatively developing peers of primary school age has been conducted. It is shown that the maternal attitude towards children with intellectual disabilities is characterized by a higher level of protection, symbiosis and a decrease in requirements for the child compared to the maternal attitude towards children with normative development. At the same time, the maternal attitude towards children with developmental disabilities is quite contradictory.

Keywords: parent-child relationships, maternal attitude, upbringing, elementary school student, developmental disorders.

Введение. Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья – серьезный травмирующий фактор для всех ее членов. Многочисленные теоретико-эмпирические исследования (Савина Е.А., Чарова О.Б., Маркина А.Ю., Герасимова О.Ю., Семченко Л.Н. и др.) показывают, что детско-родительские отношения к детям, имеющим нарушения в развитии, имеют свои особенности. Более того, не только наличие дефекта определяет материнское отношение, но и его специфика. Так, в случае воспитания детей с нарушениями интеллекта дисгармоничность материнского отношения выражена наиболее ярко. Это связано с тем, что интеллектуальный дефект практически не поддается коррекции, а динамика развития ребенка часто остается минимальной. Дети с нарушениями интеллекта испытывают трудности во всех сферах жизнедеятельности: от овладения социально-бытовыми навыками до межличностного взаимодействия и обучения. Матери таких детей часто чувствуют безысходность, ощущение, что все их усилия по воспитанию и обучению ребенка напрасны. Это еще больше стимулирует возникновение различных отклонений в формировании детско-родительских отношений.

Материнское отношение – это сложное, системно организованное качество поведения матери, являющееся результатом взаимодействия многочисленных мотивационных отношений. В психологии материнство, его структура, виды, механизмы влияния на ребенка вызвало большой интерес у представителей разных психологических школ и направлений.

Следует отметить, что в большинстве исследований, как отечественных, так и зарубежных, материнское отношение отождествляется с родительским. Это связано прежде всего с тем, что главенствующую позицию в развитии ребенка

занимает мать, и с тем, что в психологической литературе сравнительно мало исследований, посвященных отцовскому отношению. Таким образом, когда мы говорим о родительском отношении, мы имеем в виду отношение матери к ребенку.

Это определило актуальность исследования, цель которого – изучить материнское отношение к младшим школьникам с нарушениями в развитии. Роль младшего школьного возраста в развитии личности детей, особенно с нарушениями в развитии, сложно переоценить. В младшем школьном возрасте у ребенка меняется ведущая деятельность, ей становится учебная. Меняется его позиция, в том числе и в семье. Для ребенка все более значимым становится учитель, его мнение относительно ребенка. Дети с нарушениями в развитии испытывают определенные трудности при переходе к учебной деятельности, что связано с недостаточным уровнем интеллектуального развития, сформированностью учебных навыков, запаздыванием в развитии самооценки, недостаточной сформированностью коммуникативных умений и навыков. При этом у родителей отношение к ребенку меняется, они в большей степени начинают рассматривать его через призму успехов в учебной деятельности. Это определяет актуальность исследования материнского отношения к детям с нарушениями в развитии в младшем школьном возрасте.

Мы предположили (гипотеза исследования), что материнское отношение к детям с нарушениями в развитии отличается более высоким уровнем протекции, эмоционального принятия и снижением требований к ребенку по сравнению с материнским отношением к детям с нормативным развитием.

Для реализации поставленных задач исследования, а также проверки выдвинутой гипотезы, мы использовали следующие методики: «Анализ семейных отношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицки), опросник эмоциональных отношений в семье Е.И. Захаровой (методика ОДРЭВ).

Исследование проводилось с октября 2017 по апрель 2020 г. В исследовании приняли участие 50 матерей. Из них: 25 матерей детей младшего школьного возраста, имеющих ребенка с нормативным развитием и 25 матерей, которые воспитывают ребенка с нарушением в развитии (нарушение интеллекта). Исследование проводилось на базе КОУ ОО «Орловская общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» и МБОУ СОШ №26 г. Орла.

Изложение основного материала статьи. Обращаясь к научной литературе, можно отметить, что исследователи используют различные дефиниции для определения материнского отношения: родительское отношение (А.Я. Варга, Г.А. Ковалев, В.В. Столин и др.), родительские позиции (А.С. Спиваковская), родительские установки или представления (А.В. Петровский), стили или типы воспитания (Н. Бекер, А.Я. Варга, А.И. Захаров, П. Слатер, А.С. Спиваковская, Е. Шефер и др.). В зарубежной психологии чаще можно встретить понятие «родительские представления или установки» как некую систему установок, ценностей по отношению к ребенку, а также восприятие ребенка и родителей, представления о развитии ребенка, знание нормативных показателей развития ребенка и предпочитаемых техник воспитания [6; 8].

Родительское (материнское) отношение, вслед за А.Я Варга, определяется нами как целостная система разнообразных чувств родителей по отношению к ребенку, родительской позиции, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков [2].

Материнское отношение – сложное образование, которое включает определенные компоненты. В рамках нашего исследования материнское отношение понимается нами как структурное образование, включающее поведенческие стереотипы воспитания в семье, совокупность установок матерей, восприятия и переживания своей роли и характера взаимодействия с ребенком, а также эмоционального аспекта взаимодействия.

Как мы указывали выше, детско-родительские отношения к детям, имеющим нарушения в развитии, особенно ярко выражены в семьях, где воспитывается ребенок с нарушениями интеллекта. При этом материнское отношение весьма неоднозначно: от эмоционального отвержения до стремления к гиперопеке и даже симбиотическим отношениям. Особенно заметно это становится в младшем школьном возрасте, что совпадает с началом обучения в школе. Матери таких детей ориентированы на успех, поэтому часто трудности в обучении у детей воспринимают весьма эмоционально, испытывают негативные переживания в связи с этой ситуацией [1; 3; 4; 7]. Как отмечают Р.Ф. Майрамян и В.В. Ткачева в семье, где воспитывается ребенок с интеллектуальным нарушением угнетающее воздействие на психику родителей оказывает именно интеллектуальный дефект, затрудняющий гармоничное психическое, физическое и социальное развитие ребенка [5].

Очевидной выступает необходимость создания специальных психолого-педагогических программ для оптимизации детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с нарушениями в развитии. При этом исследований особенностей материнского отношения к детям с нарушениями в развитии не так много.

Мы предприняли исследование, цель которого - изучить материнское отношение к младшим школьникам с нарушениями в развитии. Первой задачей нашего эмпирического исследования являлось изучение особенностей материнской позиции, восприятия и переживания характера отношений и взаимодействия матерей с детьми с нормативным и нарушенным развитием. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение показателей материнского отношения к детям с нормативным и нарушенным развитием («Анализ семейных отношений») (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицки)

Компонент	Матери нормативно развивающихся детей (x_{cp})	Матери детей с нарушениями интеллекта (x_{cp})	Эмпирическое значение
Гиперпротекция	5,4	6,5	266,5
Гипопротекция	5,3	4,6	214,5**
Потворствование	5,6	6	264,5
Игнорирование потребностей ребенка	2,4	2,4	262,5
Чрезмерные требования	3,1	2,5	217**
Недостаточные требования	2,5	2,3	266,5
Чрезмерные запреты	2,1	2,6	194**
Недостаточные запреты	2,8	2,6	280,5
Чрезмерные санкции	2,2	2,6	290
Минимальные санкции	2,4	2,1	326
Неустойчивый стиль воспитания	2,4	2,9	310

* – различия статистически значимы при $p \leq 0,01$;

** – различия статистически значимы при $p \leq 0,05$.

Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что и матери детей с нарушениями в развитии, и матери детей с нормативным развитием в равной степени уделяют ребенку достаточно много времени, сил и внимания. Они стремятся к удовлетворению потребностей ребенка, но не потакают всем его капризам. Матери также стремятся делегировать ребенку определенные обязанности по дому, приучать их к самостоятельности и ответственности.

Для матерей детей в обеих выборках характерны приверженность к применению наказаний, но они стремятся к тому, чтобы наказания были адекватны проступкам ребенка. Анализ полученных данных также показал, что и матери, воспитывающие ребенка с нормативным развитием и матери, воспитывающие ребенка с нарушениями, стараются удовлетворять актуальные потребности детей, стараясь при этом вводить определенные ограничения.

Далее, анализ полученных данных позволил выявить различия в материнском отношении к детям с нормативным и нарушенным развитием. Существуют статистически значимые различия по шкалам «Гипопротекция» ($U_{Эмп} = 214.5, p \leq 0,05$), «Чрезмерные требования» ($U_{Эмп} = 217, p \leq 0,05$) и «Чрезмерные санкции» ($U_{Эмп} = 194, p \leq 0,05$). Для матерей, воспитывающих детей с нарушенным развитием в меньшей степени, чем для матерей, воспитывающих ребенка с нормативным развитием характерно воспитание по типу гипопротекции. Это свидетельствует о том, что для воспитания нормативно развивающихся детей матерями, более характерна ситуация, при которой ребенок оказывается на периферии внимания родителя, как бы выпадает из виду и за него берутся лишь время от времени, когда случается что-то серьезное по сравнению с матерями, у которых ребенок с нарушенным развитием. Полученные результаты позволяют предположить, что это обусловлено наличием у детей определенных дефектов. Матери воспринимают своих детей с нарушенным развитием как несамостоятельных, неполноценных, поэтому стремятся все время проводить с ними. Для матерей крайне тревожной оказывается ситуация, когда ребенок выпадает из поля ее зрения. Возможно, стремление держать все под контролем снижает и стресс, и тревожность матери по отношению к ребенку.

Сравнение результатов также показало, что для матерей, воспитывающих ребенка с нарушениями интеллекта, в меньшей степени характерны чрезмерность требований ($U_{Эмп} = 217, p \leq 0,05$). Подобные различия могут быть обусловлены тем, что дети с нарушениями в развитии во многих ситуациях оказываются менее самостоятельными и успешными. Матери зачастую опасаются, что те обязанности, которые возлагают на них, могут оказаться слишком сложными или даже непосильными в связи с наличием дефекта. При этом следует отметить, что обучение определенным бытовым навыкам является залогом успешной социализации для таких детей даже в большей степени, чем для их нормативно развивающихся сверстников. При этом для матерей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии характерно большее количество запретов, по сравнению с матерями, воспитывающими нормативно развивающегося ребенка.

На основе полученных данных можно сделать вывод, что для матерей, воспитывающих ребенка с нормативным развитием в большей степени характерно предъявление к детям высоких требований, которые не всегда соответствуют их возможностям. Для матерей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии характерно более высокий уровень протекции и запретов, ограничивающих самостоятельность детей. Это также может быть обусловлено наличием у ребенка интеллектуального дефекта. Страх за жизнь ребенка, переживание его несамостоятельности и некоторой ограниченности в возможностях побуждают матерей вводить больше запретов, чтобы контролировать ребенка и быть спокойной за его здоровье и безопасность.

Проанализируем различия психологических причин отклонений в материнском отношении. В соответствии с методикой «АСВ» Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис можно выделить следующие причины нарушений материнского отношения: расширение сферы родительских чувств, предпочтение детских качеств, воспитательная неуверенность родителя, фобия утраты ребенка, неразвитость родительских чувств, проекция на ребенка собственных нежелательных качеств, вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания, сдвиг в установках родителя по отношению к ребенку в зависимости от пола ребенка.

Сравнение результатов в двух выборках показало, что для матерей, воспитывающих ребенка с нарушенным развитием по сравнению с матерями нормативно развивающихся детей в большей степени характерно расширение родительских чувств ($U_{Эмп} = 185.5, p \leq 0,01$) и воспитательная неуверенность ($U_{Эмп} = 194.5, p \leq 0,01$). На основе этих данных можно сделать вывод, что для матерей, воспитывающих детей с нарушенным развитием в большей степени характерно стремление отдавать всю любовь и заботу детям, иногда даже жертвуя взаимоотношениями с супругом. Для матерей, воспитывающих ребенка с нарушенным развитием также в большей степени характерна воспитательная неуверенность, которая может проявляться в стремлении уступить, неуверенности, что наказание соответствует проступку, потакании прихотям ребенка, если он не хочет что-либо делать. Это вероятно обусловлено тем, что мать ребенка с нарушенным развитием также постепенно переживает и приспосабливается к тому, что ее ребенок особенный и часто, пытаясь его защитить ведет себя слишком мягко и лояльно. При этом очевидно, что многие матери оказываются не готовы к тем трудностям, с которыми они столкнутся при воспитании особенного ребенка, поэтому очевидно, что они могут испытывать неуверенность в своей воспитательной стратегии.

Полученные результаты согласуются с результатами исследования Л.М. Шипицыной и В.М. Сорокина [9]. В исследовании данных авторов было установлено, что матери детей с интеллектуальными нарушениями испытывают неуверенность и эмоциональное напряжение в связи с воспитанием ребенка с трудностями в развитии. Матери проявляют чрезмерную концентрированность на нуждах ребенка, что приводит к почти полному отождествлению со своими собственными.

Сравним особенности эмоционального взаимодействия матерей с детьми с нормативным и нарушенным развитием. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Сравнение показателей эмоционального взаимодействия матерей и детей с нормативным и нарушенным развитием (методика ОДРЭВ, Е.И. Захарова)

Компонент	Матери нормативно развивающихся детей ($x_{cp.}$)	Матери детей с нарушениями интеллекта ($x_{cp.}$)	Эмпирическое значение
Способность воспринимать состояние ребенка	3,7	3,4	$U_{эмп} = 362,5$
Понимание причин состояния	2,9	3,2	$U_{эмп} = 380$
Способность к сопереживанию	3,7	4,6	$U_{эмп} = 121,5^*$
Чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком	3,4	3,3	$U_{эмп} = 304,5$
Безусловное принятие	3,2	4,7	$U_{эмп} = 144^*$
Отношение к себе как к родителю	4,2	4,2	$U_{эмп} = 372,5$
Преобладающий эмоциональный фон взаимодействия	4,4	4,5	$U_{эмп} = 312$
Стремление к телесному контакту	3,9	3,8	$U_{эмп} = 368,5$
Оказание эмоциональной поддержки	4,4	4,5	$U_{эмп} = 346,5$
Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия	4,4	4,4	$U_{эмп} = 362,5$
Умение воздействовать на состояние ребенка	4	3,3	$U_{эмп} = 180^*$

* – различия статистически значимы при $p \leq 0,01$;

** – различия статистически значимы при $p \leq 0,05$.

Анализ полученных данных показал, что и матери обеих групп способны эмоционально воспринимать и понимать состояние своего ребенка. Они всегда стараются понять причину отрицательных эмоций своих детей и помочь им ее преодолеть. Во многом это обусловлено тем, что матери стремятся рефлексировать свои чувства и эмоции, вызванные взаимоотношениями с ребенком. В целом у матерей в обеих выборках положительное отношение к себе как родителям, преобладает положительный эмоциональный фон взаимодействия с ребенком, они стремятся оказывать своим детям эмоциональную поддержку, ориентироваться на их актуальные потребности и эмоциональное состояние.

Однако матери детей с нарушениями в развитии в большей степени способны к сопереживанию своему ребенку, чем матери нормативно развивающихся младших школьников ($U_{эмп} = 121,5$, $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что они в большей степени склонны переживать чувства и эмоции относительно переживаний собственных детей. Это может быть обусловлено тем, что матери жалеют своих детей, которые имеют определенные нарушения в развитии.

Выявлено, что матери детей с нарушениями в развитии в большей степени склонны к безусловному принятию детей, чем матери нормативно развивающихся младших школьников ($U_{эмп} = 144$, $p \leq 0,01$). Можно предположить, что матери детей с нарушениями в развитии в большей степени склонны к безусловному принятию именно в связи с тем, что у ребенка есть интеллектуальный дефект, затрудняющий его развитие.

Сравнение показателей в двух выборках также показало, что матери детей с нарушениями в развитии в меньшей степени способны воздействовать на эмоциональное состояние ребенка, чем матери нормативно развивающихся младших школьников ($U_{эмп} = 180$, $p \leq 0,01$). Можно предположить, что подобные различия обусловлены тем, что дети с нарушенным развитием имеют ряд особенностей развития эмоционально-волевой сферы, поэтому родителям часто не удается четко понять их состояние и воздействовать на него.

Выводы. Таким образом, полученные результаты позволяют частично подтвердить выдвинутую нами гипотезу. Материнское отношение к детям с нарушенным развитием отличается более высоким уровнем протекции и снижением требований к ребенку по сравнению с материнским отношением к детям с нормативным развитием. Однако следует отметить, что материнское отношение к детям с нарушениями в развитии достаточно противоречиво. Чрезмерное стремление оградить детей от негативных внешних воздействий и стремление компенсировать им трудности в развитии посредством других благ сочетается с пониманием, что дети должны быть самостоятельными, автономными от родителей, т.к. без этого невозможна успешная социализация. Это приводит к трудностям в выборе оптимальной стратегии воспитания.

Литература:

1. Арбатская, К.И., Устинова, Н.А. Психологические особенности семей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями / К.И. Арбатская, Н.А. Устинова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 8. – С. 85-89.
2. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. наук: 19:00:01 / Варга Анна Яковлевна. – М., 1986. – 206 с.
3. Гринина, Е.С., Рудзинская, Т.Ф. Особенности детско-родительских отношений в семьях воспитывающих ребенка с ограниченным и возможностями здоровья / Е.С. Гринина, Т.Ф. Рудзинская // Известия Саратовского университета. Психология развития. – 2016. – Т.5. – № 2(18). – С. 163-168.
4. Кисляков, П.А., Шмелева, Е.А. Психологическое благополучие семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью / П.А. Кисляков, Е. А. Шмелева // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 1. – С. 142 – 159.
5. Майрамян Р.Ф. Особенности невротических расстройств в семьях умственно отсталых детей // III Всероссийский съезд невропатологов и психиатров: тез. докл. / под ред. В.М. Банщикова, Н.М. Шибанова. – М., 1974. – Т. 2. – С. 295-297.
6. Родители и дети: психология взаимоотношений / Е.А. Савина / Под ред. Е.А. Савиной, Е.О. Смирновой. – М., 2003
7. Савина, Е.А., Чарова, О.Б. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии / Е.А. Савина, О.Б. Чарова // Вопросы психологии. – 2002. – №6. – С. 15-23.
8. Смирнова, Е.О., Соколова, М.В. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 57-67.
9. Шипицына, Л.М., Сорокин, В.М. Личностные особенности матерей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына, В.М. Сорокин // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2008. – №3. – С. 178-195.

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук Стёпина Нелли Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орёл)

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ ПОСЛЕ РАЗВОДА

Аннотация. Наиболее стрессогенным фактором для развития ребенка выступает развод родителей. Автором проанализировано влияние развода на детско-родительские отношения. Результаты эмпирического исследования показали, что родительское отношение в семьях после развода отличается более высоким эмоциональным взаимодействием и снижением требований к ребенку по сравнению с родительским отношением в полных семьях.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, неполные семьи, развод, взаимоотношения в семье.

Annotation. The most stressful factor for the development of a child is the divorce of parents. The author analyzes the effect of divorce on child-parent relations. The results of an empirical study have shown that the parental attitude in families after divorce is characterized by higher emotional interaction and lower requirements for the child compared to the parental attitude in full families.

Keywords: child-parent relationships, single-parent families, divorce, family relationships.

Введение. Проблемы семьи и семейных отношений всегда привлекали внимание исследователей. Однако в современных условиях, характеризующихся сложной социально-экономической и политической ситуацией интерес ученых усилился. Мы являемся свидетелями кардинальных перемен, происходящих в социуме. Растет нестабильность, усложняются отношения людей, меняются отношения в семье, стремительно увеличивается число разводов, снижается роль репродуктивной функции семьи, снижается потребность в детях и т.д.

Официальная статистика разводов в России говорит сама за себя. Количество зарегистрированных браков в 2020 году – 770 760, в 2019 году – 950 167. Количество оформленных разводов в 2020 году – 564 033, в 2019 году – 620 730. В 2019 году в суде было расторгнуто более 66 % всех браков, из них более 80 % супружеских пар имели общих несовершеннолетних детей. Примерно в 87 разводах из 100 (при наличии детей) были взысканы алименты [11].

Как подчеркивают исследователи, развод родителей оказывает наиболее негативное влияние на психическое состояние, как родителей, так и детей. Расставание родителей для ребенка является травмирующей ситуацией, представляет разрушение привычной жизни, вызывает негативные эмоциональные переживания. Изменение структуры семьи влечет изменение отношений с оставшимся родителем. Вероятны разнообразные конфликтные ситуации, втягивание ребенка в противостояние родителей и др. Кроме того, в семье с одним родителем мать не в состоянии реализовать обе родительские позиции – материнскую и отцовскую. Подобные своеобразные условия воспитания пагубно отражаются на особенностях психического развития детей, их эмоциональном состоянии, самооценке, отношениях с окружающими и т.д. Гамаюнова И.Н. [5], Борисенко Е.А. [2], Никифорова Р.Р., Ульянова Е.М. [4], Нартова-Бочавер С. К., Несмеянова М.И., Малярова Н.В., Мухортова Е.А. [9] и др.

Большинство исследователей настаивают, что пережитое потрясение оказывает длительное влияние и мешает в дальнейшем полноценному эмоциональному и социальному развитию личности ребенка. В частности, в течение первого года после развода как мальчики, так и девочки демонстрируют более требовательное, беспокойное, агрессивное и непослушное поведение в отношениях со сверстниками и взрослыми по сравнению с детьми из нераспавшихся семей. На второй год многие трудности сглаживаются и проблемы начинают уменьшаться, однако только в тех семьях, где дети успешно адаптируются к новой ситуации [9].

Таким образом, взаимоотношения между родителями и детьми одинаково тяжело воспринимаются как детьми, так и взрослыми. Если взрослые не контролируют свои переживания, то меняется их отношение к детям.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей взаимоотношения родителей с детьми младшего школьного возраста после развода. Мы предположили (гипотеза исследования), что родительское отношение к детям младшего школьного возраста в семьях после развода отличается более высоким эмоциональным взаимодействием и снижением требований к ребенку по сравнению с родительским отношением в полных семьях.

Для реализации поставленных задач, а также проверки выдвинутой гипотезы, мы использовали следующий комплекс методик исследования: «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга и В.В. Столин), «Опросник эмоциональных отношений в семье» Е.И. Захаровой (методика ОДРЭВ) и методика «Рисунок семьи» (Г.Т. Хоментаскас и В.К. Лосева); а также методы математической статистики (t-критерий Стьюдента). В исследовании приняло участие 90 человек. Из них: 25 детей, растущих в полных семьях, 20 детей из неполных семей; 25 матерей, воспитывающих ребенка в полной семье и 20 матерей, воспитывающих ребенка без отца.

Изложение основного материала статьи. Обобщая различные взгляды на определение и структуру детско-родительских отношений, можно говорить о том, что многими авторами родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. Это избирательная в эмоциональном и оценочном плане психологическая связь родителя с ребенком, выражающаяся в действиях, реакциях, переживаниях и возникающая под влиянием культурных моделей родительского поведения и личностных особенностей родителей (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, А.С. Спиваковская, И.С. Кон, А.Г. Лидерс, А.Я. Варга и др.).

Практически все исследователи, несмотря на терминологическую неопределенность, рассматривают родительское отношение как сложное многокомпонентное структурное образование. Так, А.Я. Варга предлагает анализировать следующие компоненты родительского отношения: интегральное принятие; межличностная дистанция; формы и направления родительского контроля; социальная желательность поведения ребенка для родителя. Каждая составляющая родительского отношения представляет собой интеграцию в разной степени представленности эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов [3]. Другие отечественные психологи Е.И. Захарова, А.И. Строгалина выделяют следующие особенности материнской позиции: забота, зависимость, ответственность, руководство, поддержка, эмоциональное принятие ребенка [7].

Представления супругов о взаимоотношениях с детьми формируется и изменяется на протяжении длительного времени под влиянием разнообразных факторов. Одним из таких факторов является развод. С психологической точки зрения развод представляет собой изменение баланса сил, которые поддерживают и разрушают брак. Как отмечают многие исследователи, воспитательная атмосфера неполной семьи отличается искаженностью, в целом негативно влияя на становление детской психики и личности (Акулина М.В., Борисенко Е.А., Гасанова П.Г. Гамаюнова И.Н., Нартова-Бочавер С.К., Несмеянова М.И., Малярова Н.В., Мухортова Е.А. и др.).

Психологи отмечают следующие типичные искажения воспитания детей в неполной семье [2]: неприятие ребенка, явное или скрытое эмоциональное отторжение ребенка матерью; гиперопека или же гипоопека; понимание воспитания как заботы о содержании ребенка и его материальном благополучии; непоследовательность и противоречивость воспитания; тревожность и страх за ребенка; авторитарность воспитания; запрещение контактов ребенка с отцом.

В связи с этим, важным становится всестороннее изучение особенностей взаимоотношений родителей с детьми после развода. Целью нашего эмпирического исследования было изучение особенностей детско-родительского взаимодействия в полных семьях и семьях после развода, воспитывающих детей младшего школьного возраста. Сравним результаты эмпирического исследования родительского отношения к детям в полных семьях и к детям из неполных семей по методике «ОРО А.А. Варга, В.В. Столина».

Полученные данные свидетельствуют о том, что в процессе воспитания родители двух групп, в целом, выражают положительное отношение к ребенку, принимают его таким, какой он есть, уважают и признают его индивидуальность, одобряют интересы, поддерживают планы и проводят достаточно много времени вместе, искренне интересуется тем, чем интересуется их ребенок, поощряют самостоятельность и инициативность ребенка. Однако, согласно результатам исследования, существуют статистически значимые различия по критерию «Принятие-отвержение» ($t_{\text{мп.}} = 2,84$, при $p < 0,05$), что говорит о том, что для родителей детей из неполных семей характерно более выраженное принятие ребенка, нежели у родителей детей из полных семей. Это может быть обусловлено тем, что женщина после развода ощущает себя крайне одинокой и не хочет, чтобы развод каким-то образом сильно повлиял на внутренний мир ребенка, тем самым, стараясь поддерживать ребенка во всех начинаниях и быть готовым всегда ему помочь.

Также были обнаружены статистически значимые различия по критериям «Авторитарная гиперсоциализация» ($t_{\text{мп.}} = 3,65$, при $p < 0,05$) и «Инфантилизация» ($t_{\text{мп.}} = 10,79$, при $p < 0,05$). Можно предположить, что родители детей из неполных семей стараются в воспитании использовать только демократичные методы, и никаких строгих дисциплинарных запретов, в отличие от родителей детей из полных семей. Эти различия могут быть обусловлены тем, что развод так или иначе тяжело сказывается на ребенке, поэтому мать старается стать хорошим другом для своего ребенка. Также в полных семьях существует тенденция приписывать ребенку социальную и личностную несостоятельность, т.е. родительские отношения в полных семьях характеризуются стремлением инфантилизировать ребенка, в то время как в неполных семьях данная тенденция отсутствует: родители в неполных семьях видят в ребенке самостоятельного и равного себе.

По критериям «Кооперация» ($t_{\text{мп.}} = 1,83$, при $p < 0,05$) и «Симбиоз» ($t_{\text{мп.}} = 0$, при $p < 0,05$) различия не были обнаружены, что говорит о том, что родители в полных семьях и в семьях после развода одинаково ориентированы на сотрудничество со своим ребенком, проявляют интерес к его увлечениям и стараются во всем ему помочь.

Далее, результаты исследования эмоционального взаимодействия с детьми младшего школьного возраста в семьях после развода и полных семьях представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные данные показателей эмоционального компонента родительского отношения к детям в полных и неполных семьях («Опросник эмоциональных отношений в семье» Е.И. Захаровой)

Компонент	Полные семьи ($x_{\text{ср.}}$)	Стандартное квадратичное отклонение (σ)	Неполные семьи ($x_{\text{ср.}}$)	Стандартное квадратичное отклонение (σ)	$t_{\text{мп}}$
Способность воспринимать состояние ребенка	3.9	0.40	4.3	0.73	2.34*
Понимание причин состояния	3.3	0.51	3.8	0.41	3.03*
Способность к сопереживанию	3.1	0.54	3.3	0.62	1.24
Чувства, возникающие у матери во взаимодействии с ребенком	3.2	0.72	3.2	0.70	0.09
Безусловное принятие	3.6	0.61	3.7	0.37	1.59
Отношение к себе как к родителю	3.8	0.65	3.5	0.63	1.57
Преобладающий эмоциональный фон взаимодействия	3.8	0.38	3.9	0.31	0.94
Стремление к телесному контакту	3.7	0.52	3.9	0.31	1.38
Оказание эмоциональной поддержки	4.2	0.87	3.6	0.48	2.84*
Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия	4.3	0.71	3.2	0.78	4.74*
Умение воздействовать на состояние ребенка	4.02	0.44	3.3	0.57	4.55*

* при $p < 0,05$

Проведенный анализ выявил, что существуют статистически значимые различия по таким компонентам родительского отношения как «Способность воспринимать состояние ребенка» ($t_{\text{эмп}} = 2.34$, при $p < 0,05$), «Понимание причин состояния» ($t_{\text{эмп}} = 2.03$, при $p < 0,05$). Таким образом можно говорить о том, что родители, воспитывающие детей в неполных семьях ($X_{\text{ср.}} = 4,3$), больше способны к восприятию состояния своего ребенка, чем родители, воспитывающие детей в полных семьях ($X_{\text{ср.}} = 3,9$). Это свидетельствует о том, что они более чувствительнее к чувствам и эмоциям своих детей. Они также легче распознают детерминанты возникновения у своего ребенка того или иного эмоционального состояния ($t_{\text{эмп}} = 2.03$, при $p < 0,05$). Это может быть обусловлено тем, что женщины после развода стараются отвлечься от всего, что связано с разводом и пытаются сосредоточиться на том, что действительно, дорого, а именно, на детях.

Также были выявлены статистически значимые различия по категориям «Оказание эмоциональной поддержки» ($t_{\text{эмп}} = 2.84$, при $p < 0,05$), «Ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия» ($t_{\text{эмп}} = 4.74$, при $p < 0,05$), «Умение воздействовать на состояние ребенка» ($t_{\text{эмп}} = 4.55$, при $p < 0,05$). Сравнение показателей в двух выборках показало, что родители детей из неполных семей ($X_{\text{ср.}} = 3,6$) в меньшей степени способны оказывать эмоциональную поддержку своему ребенку, чем родители детей из полных семей ($X_{\text{ср.}} = 4,2$). Семьи после развода хоть и более восприимчивы к состоянию своего ребенка, но при построении взаимодействия с ребенком могут игнорировать его нежелание вступать в диалог или, напротив, не замечать его желания поговорить со взрослым ($X_{\text{ср.}} = 3,2$), в то время, как полные семьи более чувствительны к таким посылам ребенка ($X_{\text{ср.}} = 4,3$).

Также обнаружено, что родители из полных семей более способны воздействовать на состояние своего ребенка ($X_{\text{ср.}} = 4,02$). Родители из неполных семей испытывают трудности при воздействии на состояние своего ребенка ($X_{\text{ср.}} = 3,3$). Можно предположить, что подобные различия обусловлены тем, что дети после развода родителей по-разному переживают свои чувства в плане эмоциональных проявлений, поэтому родителю крайне тяжело понять, какие чувства и эмоции испытывает его ребенок в тот или иной момент и соответственно возникают трудности с изменением и улучшением этих эмоций и чувств. Также, родители после развода сами переживают массу различных эмоций, с которыми порой им трудно справиться, в связи с этим, родители не могут оказывать должной эмоциональной поддержки своим детям.

Исследование эмоциональных проблем и трудностей в семьях после развода и полных семьях осуществлялось с помощью методики «Рисунок семьи» (Г.Т. Хоментаускас, В.К. Лосева). Сравним полученные результаты (таблица 2).

Таблица 2

Сравнительные данные эмоциональных проблем и трудностей в полных и неполных семьях (методика «Рисунок семьи» Г.Т. Хоментаускас, В.К. Лосева), кол. чел., %

Тип семьи Параметры анализа		Полные семьи	Семьи после развода
Изображение членов семьи	Полный состав	90	55
	Частичный состав	10	45
Преобладающие цвета	Яркие	75	40
	Темные	25	60
Расположение членов семьи относительно друг друга	Близкое	80	30
	На расстоянии	20	70

Как мы видим, в рисунках детей, растущих в полных семьях, в подавляющем большинстве (90%) присутствовали все члены семьи: мама и папа, сам ребенок, а также близкие родственники, с которыми дети поддерживают тесные эмоциональные контакты. Нередко отмечалось и наличие на рисунках домашних животных. Лишь у 10% испытуемых было замечено наличие на рисунке либо мамы, либо папы. Объясняли дети это следующим образом: «папа еще не пришел с работы, мы его ждем» или «я всегда с папой гуляю, а мама дома дела делает» и т.д. Возможно, это объясняется тем, что ребенок больше времени проводит только с одним взрослым, в то время как другой родитель дистанцируется от ребенка по различным причинам (работа, нехватка времени, усталость и т.д.). Исследуя рисунки детей, растущих на попечении матери после развода, мы заметили у части (45%) респондентов отсутствие другого родителя. Вероятно, что с уходом отца из семьи, ребенок чувствует себя брошенным, перестает воспринимать этого родителя как важного в своей жизни.

Также было обнаружено, что дети, воспитывающиеся двумя родителями, чаще (75%) изображают фигуры на рисунках в ярких цветах, что свидетельствует о позитивном отношении к их антиподам в жизни. А рисунки детей, воспитывающихся одним родителем, не изобилуют красками (60%), что может говорить о наличии тревожных переживаний, которые остались непреодоленными после развода родителей, вероятно о неудовлетворенности в эмоциональных отношениях ребенка с родителями, об отсутствии тепла и близости, а также о преобладании у ребенка отрицательных эмоций.

Члены семьи в рисунках детей из полной семьи в подавляющем большинстве случаев респондентами помещены в центр листа, хорошо прорисовываются. Авторы рисунка нередко делают себя меньшими по размеру в отличие от взрослых, стоящих рядом, что, скорее всего, говорит не о преуменьшении себя как члена семьи, а о наличии разницы в возрасте и росте. Преобладающее число детей (80%) рисуют свою фигуру и фигуры родителей с небольшими интервалами между ними, что характеризует их отношения как достаточно теплые, благожелательные и доверительные. Иногда дети приближают себя к одному из родителей, что свидетельствует о более тесном контакте с тем человеком, к которому фигура автора на рисунке находится ближе. На рисунках некоторых детей (20%) члены семьи располагались достаточно дистанционно друг от друга, что может свидетельствовать о низком уровне эмоциональной связи в таких семьях.

Большая часть (70%) детей из семей после развода изображала полную семью, но ушедший из нее взрослый, был отдален от двух других на рисунке, либо на рисунке был изображен один родитель. Интересной особенностью рисунков детей, воспитывающихся одним родителем, является то, что в тех случаях, когда на них изображены ребенок и тот взрослый, который его растит, проявляется некая амбивалентность в отношении к родителю. Это может подчеркивать наличие у рисующих тревожности в сочетании с трепетным отношением к своей матери или своему отцу.

На основе сопоставления результатов, можно заключить, что дети, воспитывающиеся в условиях семьи, не испытывают тех же тревожных переживаний, что и дети, оставшиеся на попечении одного родителя. В рисунках последних наблюдается амбивалентное отношение к воспитывающей их матери, а также наличие трепетной привязанности к ней же. Отношение некоторых детей к матерям характеризуется амбивалентностью, тревожностью, неразрешенными конфликтами. Как правило, фигура отца перестает восприниматься детьми из неполных семей или же воспринимается отдаленно, с наличием психологической дистанции, что может говорить о наличии тревожных переживаний, которые остались непреодоленными после развода родителей, и негативном отношении к ушедшему из семьи отцу.

Выводы. Итак, анализ различий в детско-родительских отношениях в полных семьях и в семьях после развода позволил выделить следующие особенности. Для родителей детей из неполных семей характерно более выраженное принятие ребенка, нежели у родителей детей из полных семей. При этом родители младших школьников из неполных семей стараются в воспитании использовать только демократичные методы, и никаких строгих дисциплинарных запретов, в отличие от родителей детей из полных семей. В полных семьях существует тенденция приписывать ребенку социальную и личностную несостоятельность, т.е. родительские отношения в полных семьях характеризуются стремлением инфантилизировать ребенка, в то время как в неполных семьях данная тенденция отсутствует: родители в неполных семьях видят в ребенке самостоятельного и равного себе.

Важно отметить, что родители, воспитывающие детей в неполных семьях, больше способны к восприятию состояния своего ребенка, они также легче распознают детерминанты возникновения у своего ребенка того или иного эмоционального состояния, однако в воздействии на состояние ребенка и оказании ему эмоциональной поддержки семьи после развода испытывают трудности, тогда как в полных семьях такие трудности не наблюдаются.

Полученные нами результаты могут быть использованы с целью оптимизации детско-родительских отношений в семьях после развода, а также при разработке целостной системы психологической помощи данной категории семей.

Литература:

1. Акулина, М.В. Детско-родительские отношения: особенности восприятия детско-родительских отношений у детей старшего дошкольного возраста в условиях развода в семье / М.В. Акулина. – М.: LapLambertAcademicPublishing, 2012. – 108 с.
2. Борисенко, Е.А. Дисциплинарные родительские стратегии в неполных семьях / Е.А. Борисенко // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2010. – № 1[95]. – С. 172-182.
3. Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М.: РГБ, 2002.
4. Внутрисемейные отношения и их влияние на развитие личности ребенка / Р.Р. Никифорова, Е.М. Ульянова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 31. – С. 56-59.
5. Гамаюнова, И.Н. Взаимосвязь детско-родительских отношений и мотивации к различным видам деятельности младших школьников / И.Н. Гамаюнова // Гуманизация образования. – 2010. – № 6. – С. 29-36.
6. Гасанова, П.Г. Особенности родительско-детских отношений в неполной семье / П.Г. Гасанова, Д.М. Даудова // Психологические науки, известия ДГПУ. – 2015. – №3. – С. 6-11.
7. Захарова, Е.И. Особенности принятия родительской позиции / Е.И. Захарова, А.И. Строгалина. – СПб.: Речь, 2006. – 195 с.
8. Мардахаев, Л.В. Семейное воспитание: проблемы и особенности / Л.В. Мардахаев // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2014. – № 13 (342). – Выпуск 4. – С. 173-178.
9. Ребенок в карусели развода / С.К. Нартова-Бочавер, М.И. Несмеянова, Н.В. Малярова, Е.А. Мухортова. – М.: Дрофа, 2001. – 192 с.
10. Смирнова, Е.О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / Е.О. Смирнова, М.В. Быкова // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С. 3-9.
11. Федеральная служба государственной статистики – <https://rosstat.gov.ru/folder/12781>

Психология

УДК 159.9.07

кандидат педагогических наук, доцент Фадеева Ольга Валентиновна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат психологических наук, доцент Белова Татьяна Александровна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат психологических наук, доцент Кудашкина Ольга Васильевна

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В САМООЦЕНКЕ И ТРЕВОЖНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена актуальному вопросу детской практической психологии, связанному с изучением самооценки и тревожности детей дошкольного возраста. Приводится краткий обзор научных исследований, изучающих гендерные различия в самооценке и тревожности дошкольников. Авторами была выдвинута гипотеза о том, что тревожность у старших дошкольников взаимосвязана с их самооценкой и опосредована гендерным признаком. С целью проверки гипотезы было проведено исследование, которое, во-первых, показало, что самооценка мальчиков и девочек значительных отличий не имеет и находится в рамках возрастной нормы – адекватно завышенная; во-вторых, о достоверно более высокой тревожности девочек по сравнению с мальчиками.

Ключевые слова: тревожность, самооценка, гендерные различия, дошкольный возраст.

Annotation. The article is devoted to the topical issue of child practical psychology, related to the study of self-esteem and anxiety of preschool children. A brief review of scientific research that studies gender differences in self-esteem and anxiety in preschool children is given. The authors hypothesized that anxiety in older preschool children is interrelated with their self-esteem and is mediated by gender. In order to test the hypothesis a study was conducted which, firstly, showed that self-esteem of boys and girls did not differ significantly and was within the age norm - adequately inflated, which is the norm for this age; secondly, the girls' anxiety was significantly higher than that of the boys.

Keywords: anxiety, self-esteem, gender differences, preschool age.

Введение. В современных психолого-педагогических исследованиях связь самооценки и тревожности детей старшего дошкольного возраста рассматривается с учетом феноменологии развития этих психических процессов. Рассмотрение их становится актуальным с точки зрения современных условий развития, воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Уровни развития самооценки и уровни проявления тревожности во многом определяют эффективность образовательных услуг в том числе.

Изложение основного материала статьи. Анализируя исследования Л.И. Божович, А.М. Прихожан можно констатировать, что тревожность и самооценка имеют отрицательную двустороннюю взаимную связь. Отмечается, что для детей с высоким уровнем тревожности свойственно проявление неуверенности в собственных силах и способностях, а также они характеризуются неустойчивой самооценкой. В тоже время типичным проявлением заниженной самооценки

является повышенная тревожность. Она проявляется в склонности к беспокойству в разных жизненных ситуациях, в том числе в таких, которых к этому, по объективным характеристикам, не предрасполагают.

Между тем, в некоторых исследованиях отмечаются факты демонстрации тревожными детьми высокой самооценки, а у детей с низкой самооценкой не выявляется повышенной тревожности. Авторы этих исследований отмечают тот факт, что соотношение уровня тревожности и самооценки в старшем дошкольном возрасте опосредовано уровнем притязаний личности. Отличительным является то, что повышение личностной тревожности, как правило, отмечается у детей с низкой самооценкой и высоким уровнем притязаний.

Механизм взаимосвязи повышенной тревожности и заниженной самооценки описан в работах А.И. Захарова, А.М. Прихожан и др. Для детей с высоким уровнем тревожности свойственно формирование к себе отношения как неуспешному, и как следствие это приводит к неуверенности в себе, одним из проявлений которых выступает заниженная самооценка. Возникающий внутренний конфликт порождает у ребенка тревогу, которая отражается в отношении к себе, к окружающим людям.

Результаты обследования тревожных детей города Москвы, позволили А.М. Прихожан [3] сделать вывод о том, что характерной чертой таких детей является заниженная самооценки. Она проявляется в неверии в собственные силы, формировании установки на отношение к себе как неумелому.

В исследовании Н.Н. Смирновой [5] отмечается, что уровень тревожности по рисункам семьи у девочек выше, чем у мальчиков. А по методике «Дом-Дерево-человек» в группе мальчиков тревожность выше, чем в группе девочек. Однако, по двум методикам достоверно значимых различий по уровню тревожности не выявлено.

Анализ работ Л.Э. Семеновой и др. [4] позволил сделать следующие выводы: мальчики ориентируются часто на группу сверстников своего пола, мнения которых становятся основным источником их самооценки. А основу самооценки девочек составляют мнения и оценки значимых взрослых. С позиций принятия себя девочки более послушны и исполнительны, а непринимающие демонстрируют капризность; принимающие себя мальчики проявляют самостоятельность, инициативность, а непринимающие – тревожность и замкнутость. В целом самооценка мальчиков несколько выше самооценки девочек в детском возрасте.

Обобщенный анализ психолого-педагогических исследований показывает, что в настоящее время достаточно подробно рассмотрен вопрос взаимосвязи между самооценкой и уровнем тревожности детей дошкольного возраста, но в этих работах не рассматривается дифференциация указанной взаимосвязи по гендерному аспекту. На восполнение данного пробела в психологических исследованиях и была направлена наша экспериментальная работа.

Эмпирическое исследование проводилось в 2020-2021 учебном году на базе ДООУ № 20 г. о. Саранск. Выборку составили 28 детей в возрасте от 5 до 7 лет, из них 15 мальчиков и 13 девочек.

В работе была выдвинута гипотеза: тревожность у старших дошкольников взаимосвязана с их самооценкой и опосредована гендерным признаком, то есть самооценка и тревожность у мальчиков и девочек различны как по уровню выраженности, так и по структуре.

Для проверки данной гипотезы нами были отобраны две диагностические методики: «Лесенка» – для измерения самооценки по заданным параметрам, графическая методика «Кактус» – для измерения тревожности.

На основе полученных эмпирических данных нами были проанализированы гендерные различия в уровне выраженности тревожности и самооценки старших дошкольников.

Анализ значимости различий в уровне выраженности тревожности и самооценки у мальчиков и девочек производился с использованием статистического критерия Манна-Уитни (U), предназначенного для сравнения показателей несвязанных групп испытуемых. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты анализа значимости различий в уровне выраженности тревожности и самооценки у детей

Методика	Наименование шкал	U	p
ЛЕСЕНКА	громкий-тихий	89	0,68
	смелый-трусливый	95	0,89
	хороший-плохой	95,5	0,92
	красивый-некрасивый	50,5	0,01**
	добрый-злой	72	0,10
	веселый-грустный	95,5	0,91
КАКТУС	иголки	78	0,37
	количество иголок	89,5	0,71
	наличие черного цвета	46,5	0,02*
	нажим	93,5	0,85
	положение на листе	84	0,53
	размер	95	0,91
	преобладание внутр штриховки	91	0,76
	прерывистость линий	67	0,16
	горшок	80	0,42
	наличие рисунка на обратной стороне листа	92,5	0,82
	тревожность (интегральный показатель)	95,5	0,93
	самооценка (интегральный показатель)	77,0	0,32

Примечание: * и **выделены шкалы и критерии, достоверно различающие группы мальчиков и девочек

Из представленных в таблице 1 результатов следует, что статистически достоверные различия в уровне выраженности самооценки мальчиков и девочек зафиксированы по шкале «красивый-некрасивый» методики «Лесенка». Это может свидетельствовать о ярко выраженных гендерных проявлениях: стремление девочек соответствовать понятию «красоте», что задается принятыми в обществе женскими гендерными стереотипами «что женщина должна быть всегда красивой» и с помощью механизмов идентификации и подражания привносится в сознание девочек. И это в большей степени культивируется родителями (мамами) девочек и средствами массовой информации. Для мальчиков данная характеристика является не столь значимой в силу вышеуказанных факторов. Соответственно значимость и незначимость той или иной

характеристики в сознании ребенка проектируется на рисунок, отражая тем самым его личностные предпочтения и ожидания, установки.

Дальнейшее привлечение для анализа данных описательной статистики, приведенных в таблице 2, позволило сделать вывод о характере обнаруженных различий.

Таблица 2

Данные по уровню самооценки (методика «Лесенка»)

Наименование шкал использованных методик	мальчики (n=15)		девочки (n=13)	
	M	SD	M	SD
громкий-тихий	1,6	0,6	1,8	0,15
смелый-трусливый	4,7	1,3	4,2	2,1
хороший-плохой	4,5	1,1	4,5	1,3
красивый-некрасивый	3,9	0,03	4,9	0,4
добрый-злой	4,6	0,9	4,9	1,2
веселый-грустный	4,6	1,0	4,6	1,1

Из представленных в таблице данных описательной статистики по методике «Лесенка» видно, что самооценка по шкале «красивый-некрасивый» у девочек выше, чем у мальчиков. Так, Настя П. комментирует свой выбор тем, что «девочки должны быть аккуратными, добрыми, заботливыми и еще очень красивыми, потому что красивые люди всем нравятся». Этот выбор у большинства девочек с данными 4,9 свидетельствует, что в ценностных ориентациях детей заданы следующие женские качества – красивый и добрый.

Матвей Л. отмечает, что «мальчики должны быть смелыми, храбрыми, сильными, чтобы защищать своих мам и девочек». Этот выбор, как мы видим по таблице, преобладает у большинства мальчиков, что свидетельствует о превалировании данных качеств как основных мужских ценностей.

Кроме того, представленные выше результаты позволяют проанализировать структурные компоненты самооценки старших дошкольников в целом: средний уровень самооценки как мальчиков, так и девочек по шкалам «смелый-трусливый», «хороший-плохой», «добрый-злой», «веселый-грустный» идентичен и составляет 4,46 у мальчиков и 4,62 у девочек. Такой результат полностью совпадает с данными о нормативном «завышении» самооценки у дошкольников, однако средние значения по шкале «громкий-тихий» резко отличаются от средних значений по описанным шкалам и составляют 1,6 у мальчиков и 1,8 у девочек. Это свидетельствует о незначимости данного качества для детей, так как дети не придают этим характеристикам большого внимания и ассоциации у детей связано только с дисциплиной на занятиях, когда как отвечают дети «нужно вести себя тихо, не разговаривать», «а некоторые мальчики громко разговаривают на занятии и воспитатель делает им замечания». Мальчики дают следующие ответы «Можно иногда громко разговаривать, потому, что так нужно играть», но вслед за девочками также отмечают, что «на занятиях нужно вести себя тихо и не выкрикивать ответы».

Таким образом, анализ значимости различий в уровне выраженности самооценки, по данным методики «Лесенка», обследованных групп детей позволяет сделать вывод о том, что самооценка мальчиков и девочек значительных отличий не имеет и находится в рамках возрастной нормы – адекватно завышенная, что является нормой для данного возраста. При этом девочки оценивают себя как более красивые, чем мальчики. Это, на наш взгляд, обусловлено действием гендерных стереотипов.

По данным методики «Кактус» общий уровень тревожности (интегральный показатель) достоверно не отличается у мальчиков и девочек и в целом может быть интерпретирован как средний уровень тревожности. Описанный результат представлен в таблице 3.

Таблица 3

Общий уровень тревожности (интегральный показатель) у мальчиков и девочек (методика «Кактус»)

Уровни	девочки (n=13)	мальчики (n=15)
Низкий уровень тревоги (показатели 0-3)	2	2
Средний уровень тревоги (показатели 4-7)	10	12
Высокий уровень тревоги (показатели 8-10)	1	1

Из таблицы 3 следует, что у 10 из 13 (76,9%) девочек и у 12 из 15 (80,0%) мальчиков общий уровень тревожности может быть оценен, как средний. Данный показатель можно рассматривать двояко: с одной стороны – наличие уровня тревожности находится в рамках нормы, а с другой стороны такие данные вызывают беспокойство психологов, в силу того, что социальная ситуация развития детей предполагает наличие низкого уровня тревожности, для того, чтобы психическое развитие протекало в наиболее оптимальных условиях. Но при этом нужно еще учитывать, следующие моменты: наличие уровня тревожности может быть связано с определенной ситуацией, т.е. быть ситуативной тревожностью, которая по мере разрешения проблемной ситуации исчезнет у детей; с другой стороны – применение проективных методик не всегда дает объективные данные.

Выводы. Таким образом, анализ значимости различий в уровне выраженности тревожности у мальчиков и девочек, по данным методики «Кактус» позволяет сделать вывод о достоверно более высокой тревожности девочек по сравнению с мальчиками.

Таким образом, в результате проведенного анализа можем сделать следующие выводы:

1) Самооценка обследованных старших дошкольников, мальчиков и девочек, в целом находится в пределах возрастной нормы (нормативно «завышена»), при этом девочки оценивают себя, как более красивых, чем мальчики, что, вероятно, связано с действием гендерных стереотипов воспитания.

2) Обследованные девочки продемонстрировали достоверно более высокий уровень тревожности, чем мальчики. У 10 из 13 (76,9%) девочек и 12 из 15 (80,0%) мальчиков общий уровень тревожности может быть оценен, как средний.

3) Существуют гендерные различия в характере связи самооценки и признаков тревожности у мальчиков и девочек: описанные выше результаты анализа связи тревожности и самооценки у девочек-дошкольниц позволяют констатировать тот факт, что тревожность у девочек связана с такими параметрами их самооценки, как хорошее настроение (шкала «веселый-грустный»), внешняя привлекательность (шкала «красивый-некрасивый») и общей оценкой характера (шкала «добрый-злой»). У мальчиков такой связи не выявлено. Принимая во внимание эти данные, можно сделать вывод о том, что процесс воспитания мальчиков и девочек в семье должен выстраиваться с учетом гендерных особенностей.

Литература:

1. Захаров А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов [Текст] / А.И. Захаров. – М.: Каро, 2006. – 672 с.
2. Панфилова М.А. Такие разные кактусы / М.А. Панфилова // Школьный психолог. – 1998. – №19. – С. 18-20.
3. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 324 с.
4. Семёнова Л.Э. Гендерный анализ стратегии и тактики притязаний у детей старшего дошкольного возраста / Л.Э. Семёнова // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 271-280.
5. Смирнова Н.Н. Влияние детско-родительского эмоционального взаимодействия на тревожность детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч. 3. – 305-308 с.

Психология

УДК 159.9

Доктор биологических наук, доцент Халфина Регина Робертовна

Башкирский государственный университет (г. Уфа);

кандидат психологических наук Политика Оксана Ивановна

Башкирский государственный университет (г. Уфа);

кандидат педагогических наук, доцент Халлова Ольга Николаевна

Башкирский государственный университет (г. Уфа)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ С НЕПРЯМЫМ СУИЦИДОМ

Аннотация. Самоубийство подростков занимает третье место среди ведущих причин смертельных случаев и четвёртое среди основных причин потенциальной потери жизни. Вопрос о выявлении среди детей и подростков группы риска непрямого суицидального поведения является наиболее актуальным в рамках профилактики реальных суицидов. Одним из факторов непрямого суицидального поведения является школьная дезадаптация. Суицид становится крайним вариантом решения накапливающейся тревоги в следствие нарушенного социального взаимодействия в рамках образовательного учреждения. При всем влиянии в сфере психологической, медицинской, и педагогической практики вопрос о школьной адаптации все еще числится в списке серьёзно заявленных, но не имеющих решения проблем. Главным образом проблема адаптации объясняется с точки зрения возможности ребёнка приспособиться к определенным школьным условиям: медициной – на функциональном уровне, психологией – на социально-коммуникативном уровне, педагогикой – на уровне обучения и дисциплины.

Ключевые слова: школьники, суицид, отклоняющееся поведение.

Annotation. Adolescent suicide ranks third among the leading causes of deaths and fourth among the main causes of potential loss of life. The issue of identifying indirect suicidal behavior among children and adolescents at risk is the most relevant in the prevention of real suicides. One of the factors of indirect suicidal behavior is school maladaptation. Suicide becomes an extreme solution to the accumulating anxiety as a result of disrupted social interaction within an educational institution. With all the influence in the field of psychological, medical, and pedagogical practice, the issue of school adaptation is still on the list of seriously stated, but not having a solution to problems. The problem of adaptation is mainly explained from the point of view of the child's ability to adapt to certain school conditions: medicine – at the functional level, psychology - at the social and communicative level, pedagogy – at the level of training and discipline.

Keywords. schoolchildren, suicide, deviant behavior.

Введение. По данным ООН в последние годы значительно увеличилось число суицидальных попыток и завершённых самоубийств среди детей и подростков. Сегодня наша страна занимает одно из первых мест в мире по количеству детских и подростковых суицидов. Средний показатель этих самоубийств превышает мировой коэффициент более чем в три раза. Ежегодно каждый двенадцатый подросток России в возрасте от 13 до 20 предпринимает попытку покончить с собой. Однако в официальную статистику попадают лишь явные случаи суицида. Все летальные исходы, причиной которых стали падение с высоты, дорожно-транспортные происшествия, передозировка лекарственных препаратов, судебные эксперты приравнивают к «несчастным случаям». Следовательно, истинное число суицидов значительно превышает официальные данные.

Выделяют различные виды суицидов, одним из которых является не прямой суицид. Скрытый, или не прямой, суицид (косвенное самоубийство) – это завуалированное самоубийство, саморазрушающее поведение, направленное на резкое либо постепенное снижение длительности своей жизни. Это своеобразная игра со смертью (осознанное употребление в больших дозах алкоголя, никотина, сильных наркотиков, занятие экстремальными видами спорта, самоизоляция). Также не прямой суицид может стать предтечей реальному суициду.

Изложение основного материала статьи. Методы исследования: «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел.

Данное исследование проводилось в 2017-2018 гг. В исследовании приняли участие 84 ученика 10-11 классов, из них 48 девушек и 36 юношей. Исследование проводилось в СОШ № 26, Гимназия №5 г. Стерлитамак.

Для диагностики склонности испытуемых к отклоняющемуся поведению использовалась методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел. Анализ полученных данных позволил оценить процентное соотношение групп с различными уровнями по представленным переменным у испытуемых, склонных и не склонных к не прямому суициду (см. Табл. 1).

Результаты диагностики склонности к отклоняющемуся поведению

Переменные	Группа склонных к непрямому суициду		Группа не склонных к непрямому суициду	
	Норма	Риск	Норма	Риск
Преодоление норм	80%	20%	86%	14%
Аддиктивное поведение	78%	22%	81%	19%
Самоповреждающее поведение	46%	54%	62%	38%
Агрессия	72%	28%	78%	22%
Волевой контроль эмоций	50%	50%	62%	38%
Деликventное поведение	83%	17%	84%	16%

По переменной «Преодоление норм» 80% испытуемых, склонных к непрямоу суициду, имеют нормативные значения. 20% – завьшенные. 86% испытуемых, не склонных к непрямоу суициду, имеют нормативные значения, а 14% – завьшенные. Данная шкала, как логично следует из ее названия, отражает склонность личности к отрицанию общепринятых норм и правил поведения. Подавляющее большинство испытуемых в обеих группах демонстрируют нормативные значения, что говорит о широком диапазоне возможных проявлений, начиная с конформности, следования нормам группы, и заканчивая здоровым отстаиванием собственных интересов и смыслов, эпизодическим противопоставлением своих правил общественным.

По переменной «Аддиктивное поведение» 78% испытуемых, склонных к непрямоу суициду, имеют нормативные значения. 22% – завьшенные. 81% испытуемых, не склонных к непрямоу суициду, имеют нормативные значения, а 19% – завьшенные. Данная шкала отражает склонность к разного рода аддикциям, т.е. зависимостям. Как и в случае с предыдущей шкалой, наблюдается небольшое различие между группами, однако, подавляющее большинство испытуемых в них демонстрируют нормативные значения, что говорит об отсутствии склонности к эскапизму, замещающему поведению, гедонистической направленности.

По переменной «Самоповреждающее поведение» 46% испытуемых, склонных к непрямоу суициду, имеют нормативные значения. 54% – завьшенные. 62% испытуемых, не склонных к непрямоу суициду, имеют нормативные значения, а 38% – завьшенные. Данная шкала отражает склонность испытуемых к аутоагрессивному поведению. В отличие от предыдущих шкал в данной случае наблюдается сильное расхождение в процентном соотношении групп. Большинство испытуемых, склонных к непрямоу суициду, демонстрируют в собственном поведении садистические и мазохистические тенденции, потребность в острых пороговых ощущениях. По группе испытуемых, не склонных к непрямоу суициду, большинство имеют нормативные значения.

По переменной «Агрессия» 72% испытуемых, склонных к непрямоу суициду, имеют нормативные значения. 28% – завьшенные. 78% испытуемых, не склонных к непрямоу суициду, имеют нормативные значения, а 22% – завьшенные. Большинство испытуемых обеих групп не демонстрируют склонность к агрессивному поведению.

По переменной «Волевой контроль эмоций» 50% испытуемых, склонных к непрямоу суициду, имеют нормативные значения. 50% – завьшенные. 62% испытуемых, не склонных к непрямоу суициду, имеют нормативные значения, а 38% – завьшенные. Как видно по процентному соотношению, частота встречаемости низкой саморегуляции и недостаточности волевого контроля в группе испытуемых, склонных к непрямоу суициду, значительно выше по сравнению с другой группой. Ровно половина испытуемых, склонных к непрямоу суициду, и большинство испытуемых, не склонных к непрямоу суициду, демонстрируют нормативные значения, что говорит о достаточной силе волевого контроля, способности к саморегуляции, к контролированию эмоциональных реакций.

По переменной «Деликventное поведение» 83% испытуемых, склонных к непрямоу суициду, имеют нормативные значения. 17% – завьшенные. 84% испытуемых, не склонных к непрямоу суициду, имеют нормативные значения, а 16% – завьшенные. Данная шкала отражает склонность к разного рода правонарушениям у подростков. Как мы видим, подавляющее большинство испытуемых обеих групп с незначительными различиями в процентном соотношении не имеют подобных склонностей.

Целью данного исследования являлось изучение психологических особенностей адаптивности и аффективной сферы школьников с непрямым суицидом.

В рамках теоретической части исследования были проанализированы теоретические концепции отечественной и зарубежной науки на предмет суицидального поведения, рассмотрены психологические особенности аффективной сферы у школьников с непрямым суицидом, изучены психологические особенности адаптивности у школьников с непрямым суицидом.

На основе теоретического анализа было спланировано и проведено эмпирическое исследование психологических особенностей адаптивности и аффективной сферы школьников с непрямым суицидом.

В ходе эмпирической части исследования для решения поставленных задач был сформирован необходимый психодиагностический инструментарий, сформирована выборка, проведено психологическое обследование. Полученные данные были обработаны посредством методов математической статистики. Также были предложены рекомендации к проведению профилактики непрямого суицида у школьников.

Выводы. По результатам эмпирической части исследования были сделаны следующие основные выводы:

1. Сравнительный анализ аффективной сферы и адаптивности у школьников с непрямым суицидом показал наличие достоверных различий в уровнях изучаемых признаков. Испытуемые, склонные к непрямоу суициду, обладают большей личностной и ситуативной тревожностью, меньшим адаптационным потенциалом, большей шизоидностью, ипохондрией, уникальностью, аффективностью и склонностью к самоповреждающему поведению. Они также обладают меньшим волевым контролем эмоций по сравнению с группой испытуемых, не склонных к непрямоу суициду. Непрямое суицидальное поведение, замаскированное и неосознаваемое влечение к смерти отражает личность, недостаточно социально и психологически адаптированную, склонную к эмоциональному реагированию в ущерб когнитивному

овладению ситуацией, аутоагрессивному поведению, имеющую высокую тревожность, считающую собственный опыт и особенности восприятия жизни уникальными по сравнению с окружающими. Невозможность воспринять и структурировать свой опыт, наладить взаимодействие с окружающими, выйти за рамки собственной проблемы и принять факт ее универсальности создает внутренний психический вакуум на фоне повышенной тревожности и недостаточности здоровой рационализации. Скорей всего скрытое суицидальное поведение становится способом замещения, компенсации внутренней боли, либо выступает в качестве самонаказания. И в том, и в другом случае возможны расстройства нарциссического спектра.

2. Сравнительный анализ также показал наличие значимых различий относительно не только склонности к непрямоу суициду, но и половой принадлежности школьников. В целом девушки имеют более высокие значения по личностному адаптационному потенциалу и низкие по самоповреждающему поведению и шизоидности, нежели юноши. В обеих группах половой принадлежности просматривается увеличение показателей по адаптационному потенциалу и уменьшение шизоидности и самоповреждающего поведения по мере снижения риска непрямого суицида. В объяснении логики обнаруженных закономерностей возникают трудности, т.к. выявление причинно-следственных связей в образовании гендерных различий может пока представлять собой исключительно теоретизированный формат предположений и умозаключений. Мы можем предположить, что поскольку полоролевые различия во многом объясняются культурно-историческими особенностями конкретной местности, формирующийся уровень адаптированности может быть также взаимосвязан с данными особенностями. Возможно, уровень социальных притязаний, а также особенности воспитания и социализации различны для мальчиков и для девочек и существуют в таком виде, при котором представители мужского рода в большей степени становятся склонными к самоповреждающему поведению, шизоидности и сниженному адаптационному потенциалу.

3. Выявление взаимосвязей между показателями суицидального поведения, адаптивности и аффективной сферы показало наличие устойчивых корреляций. Обнаружено, что наибольшей нагруженностью обладают переменные преодоления норм, агрессии и социального пессимизма. Это означает, что именно данные переменные имеют наиболее сильные связи с представленными показателями адаптивности и тревожности, как показателя аффективной сферы, школьников с непрямым суицидом.

4. Анализ специфики взаимосвязей между адаптивностью, тревожностью, как показателя аффективной сферы, и компонентами суицидального поведения показал наличие различий в факторной структуре взаимосвязей относительно склонности к непрямоу суицидальному поведению. Школьники, склонные к непрямоу суициду, демонстрирующие аутоагрессивное поведение, не принимающие общественные нормы и правила, обладают низким уровнем саморегуляции, аффективностью реакций в ущерб когнитивному овладению ситуацией, фиксированы на настоящем моменте, что блокирует построение временной перспективы развития событий, эмоционально не стабильны, обладают личностной тревожностью. Эмоциональность, отсутствие самоконтроля в реакциях могут приводить к трудностям социального взаимодействия и только усугублять негативные переживания, в следствие чего личность может прибегнуть к аутоагрессивному поведению как мере самонаказания или избавления себя от мук. Однако недостаточность когнитивной сферы не позволяет принять взвешенное решение покончить с собой, осознание пагубности положения недостаточно, что влечет за собой скрытое суицидальное поведение. Школьники, склонные к непрямоу суицидальному поведению, ощущающие собственную несостоятельность, ригидные и инфантильные в восприятии своих переживаний, со сниженным фоном настроения, обладают высокой реактивной тревожностью, могут иметь проблемы с аппетитом, сном, отсутствие мотивации к деятельности, что также сопутствует трудностям в установлении благоприятных контактов с окружающими. Школьники, не склонные к непрямоу суициду, но имеющие аутоагрессивные тенденции, а также сниженные волевые качества, высокую тревожность, скорей всего имеют аффективные реакции, имеют негативное восприятие мира как враждебного и опасного. Также у них наблюдается отсутствие установок, препятствующих реализации суицидального поведения. Школьники, не склонные к непрямоу суициду, но проявляющие зависимое поведение, открыто выражающие агрессию и способные на правонарушения различной тяжести, имеют высокий уровень реактивной тревожности, негативно воспринимают собственное Я как несостоятельное, недостойное, склонны к фиксации на неудачах, что омрачает в целом жизнедеятельность, обидчивы, имеют трудности в установлении социальных контактов.

Литература:

1. Гибадулина Л.Р. Факторы и причины появления суицидальных тенденций у пациентов с депрессией // В сборнике: Наука – шаг в будущее. Сборник научных трудов по материалам Всероссийской молодежной научно-практической конференции с международным участием. Отв. редактор И.Р. Хох. – 2020. – С. 123-126.
2. Евтушенко Е.М., Хох И.Р., Халфина Р.Р. Психологические особенности проявления суицидального риска у подростков // Вестник психофизиологии. – 2021. – № 1. – С. 76-80.
3. Хох И.Р. Исследование копинг-стратегий подростков-суицидентов, находящихся в изоляции // В сборнике: Психология диалога и мир человека. Сборник научных трудов. Под редакцией Л.Г. Дмитриевой. – Уфа-Москва, 2020. – С. 182-192.
4. Хох И.Р. Система психологического сопровождения несовершеннолетних суицидентов в республике Башкортостан // В книге: Стратегические направления охраны и укрепления общественного психического здоровья. Материалы VII Национального конгресса по социальной психиатрии и наркологии. – 2018. – С. 234-235.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Хох Ирина Рудольфовна

Башкирский государственный университет (г. Уфа);

преподаватель Евтушенко Елена Михайловна

Башкирский государственный медицинский университет (г. Уфа);

кандидат биологических наук, доцент Сальникова Екатерина Петровна

Башкирский государственный университет (г. Уфа)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ОБЩЕНИИ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Ведущим видом деятельности среди в подростковом возрасте является – общение со сверстниками. В первую очередь молодые люди оттачивают свои навыки общения, приобретают новый, иногда печальный и болезненный опыт. Многими авторами показана прямая зависимость агрессивности от агрессии. В статье проведен анализ особенностей проявления агрессивности у представителей юношеского возраста. Изучен вопрос проявления агрессивности в отношении. Установлен тот факт, что агрессивность в целом у молодежи находится на среднем и умеренном уровне. Установлено, что в преобладающем большинстве представлены следующие типы в отношениях: Подчиняемый, Агрессивный, Зависимый и Подозрительный. Интересен тот факт, что не было выявлено взаимосвязи между шкалами Негативизм и шкалами Дружелюбный, Альтруистический. Высокий уровень проявления агрессивности может негативным образом повлиять на коммуникационную сферу у юношей, также может вызвать сложности в адаптации к новым условиям существования.

Ключевые слова: молодежь, агрессивность, межличностное общение.

Annotation. The leading activity among teenagers is communication with peers. First of all, young people hone their communication skills, acquire a new, sometimes sad and painful experience. Many authors have shown the direct dependence of aggressiveness on aggression. Aggressiveness can be directed at oneself -autoaggression, understood as suicide, self-abasement, self-blame, or it can be directed at others – aggressive behavior. Aggressive behavior is actions aimed at causing moral or physical harm to other people. The aggressiveness of an individual can be considered a prerequisite for aggressive behavior. The aggressiveness of an individual can be considered a prerequisite for aggressive behavior. The article analyzes the peculiarities of the manifestation of aggressiveness in representatives of youth. The issue of aggression in relationships has been studied. The fact has been established that aggressiveness in general among young people is at an average and moderate level. It has been established that the following types of relationships are represented in the overwhelming majority: Suspicious, Aggressive, Dependent and Subordinate. An interesting fact is that there was no relationship between the Negativism scales and the Friendly, Altruistic scales. A high level of aggression can negatively affect the communication sphere in young men, and can also cause difficulties in adapting to new conditions of existence.

Keywords: youth, aggressiveness, interpersonal communication.

Введение. Современные аспекты взаимодействия молодежи обращают на себя внимание многих специалистов, особенно проявление новых форм проявления агрессии (вербальная агрессия, буллинг, троллинг, мобинг и др) [1, 2]

Проявление агрессивности, особенно в общении, многие воспринимают как норма, как вариант отстаивания личных границ и прочее, более того, это становится нормой жизни [2, 3].

В последнее время проблемные вопросы агрессивного поведения молодежи вызывает всё более острую социальную направленность и интересует специалистов разных сфер: от представителей юриспруденции до педагогических работников и, конечно же, психологов, труд которых непосредственно связан с соприкосновением и результатами проявления агрессии среди молодежи (А.М. Прихожан, Л.М. Семенов, Л. Соловьева, И.А. Фурманов и др.).

Многочисленные публикации различных авторов на эту тему подтверждают актуальность и необходимость разработки и изучения данного аспекта более детально и глубоко с учетом индивидуально-психологических особенностей подростков, также возрастными психофизиологическими особенностями протекания подросткового периода [4].

Эмпирические методы исследования:

- Опросник Басса-Дарки «Диагностика состояния агрессии»;
- Тест Ассингера «Оценка агрессивности в отношениях»;
- Методика диагностики межличностных отношений Лири.

Изложение основного материала статьи. По результатам проведенного исследования, нами установлено, что у лиц юношей преобладает высокий уровень «Физической агрессии» и высокий уровень «Вербальной агрессии», также обращает на себя внимание тот факт, что шкала «Чувство вины» имеет высокие показатели.

Выражены в меньшей степени показатели шкалы «Обида» «Подозрительность», «Негативизм». Вероятнее всего, такая динамика обусловлена как внешними, так и внутренними факторами, необходимо принимать во внимание тот факт, что человек имеет био-психо-социальную природу.

Учитывая высокие показатели шкалы «Физическая агрессия», можно говорить о том, что у испытуемых, участвующих в нашем исследовании есть некая предрасположенность к проявлению физической силы против других лиц.

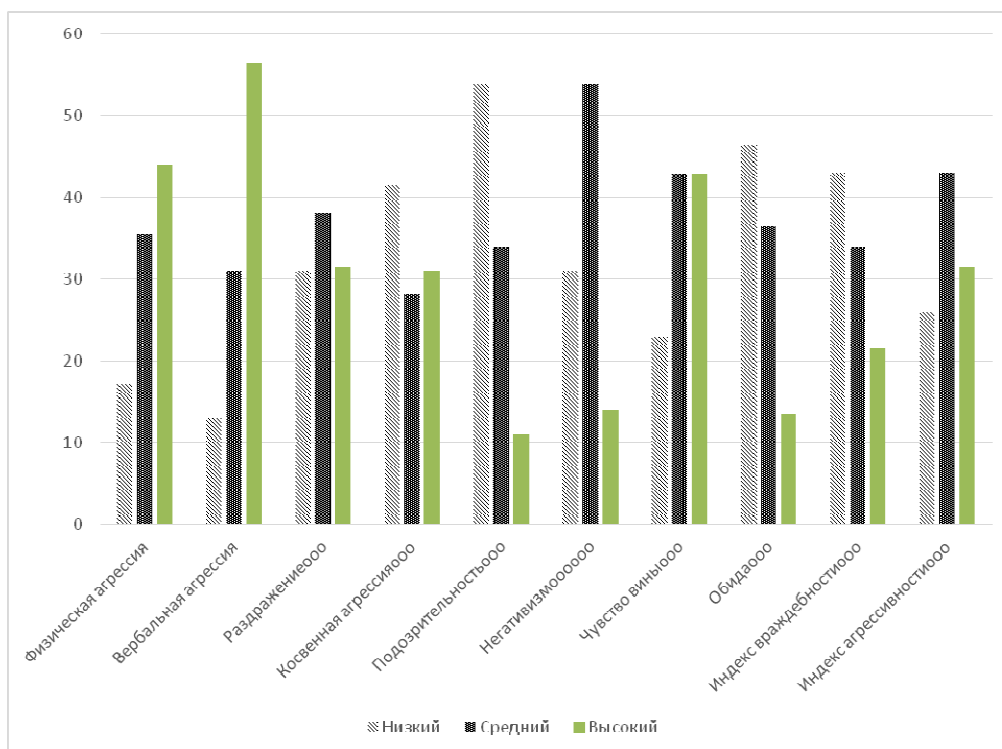


Рисунок 1. Показатели проявления агрессии среди молодежи

Проявление вербальной агрессии применяется многими молодыми людьми как способ коммуникации (ненормативная лексика, ругательства, обзывательства и др.), также признаками вербальной агрессии могут выступать интонационные приемы (ссора, крик, визг).

Подводя предварительный итог полученным данным можно сказать о том, что испытуемые нашей выборки показали умеренный и средний уровень агрессивности.

Для изучения взаимоотношений в малых группах была использована методика Т. Лири. (1954) и предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах. С ее помощью выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке. При этом выделяется два фактора: «доминирование-подчинение» и «дружелюбие-агрессивность (враждебность)».

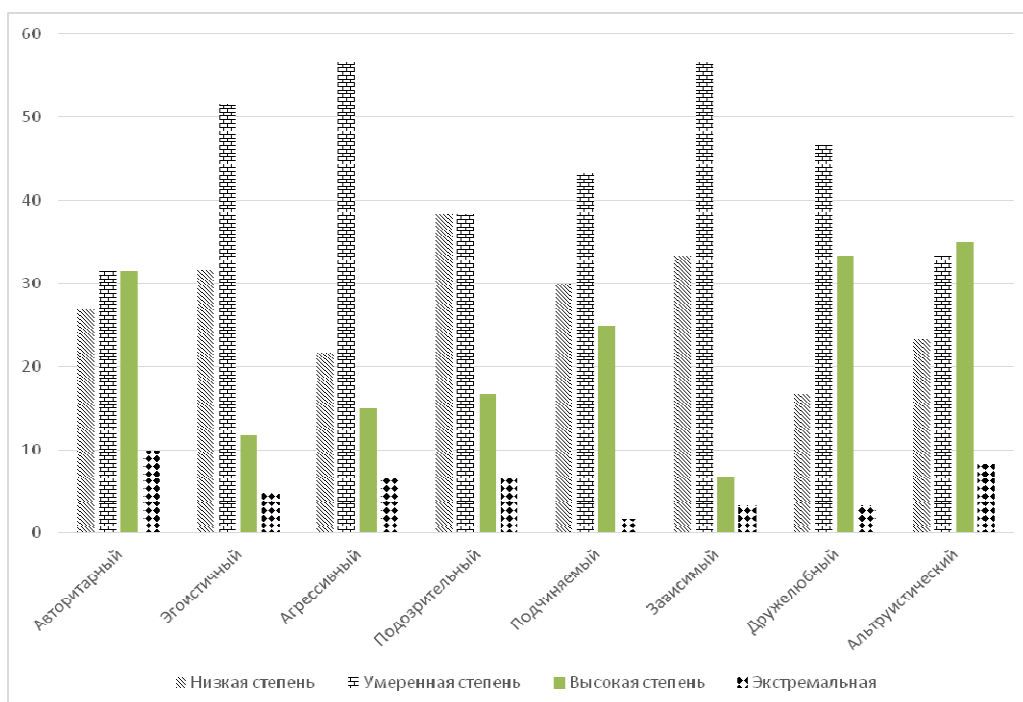


Рисунок 2. Показатели типов отношения к людям в самооценке и взаимооценке

В равной степени представлены следующие типы отношения к людям:

- авторитарный тип;
- эгоистичный тип;

- агрессивный тип;
- зависимый тип;
- дружелюбный тип.

Причем степень проявления данных показателей умеренная. Это указывает на то, что в целом выборка подобралась более менее однородная.

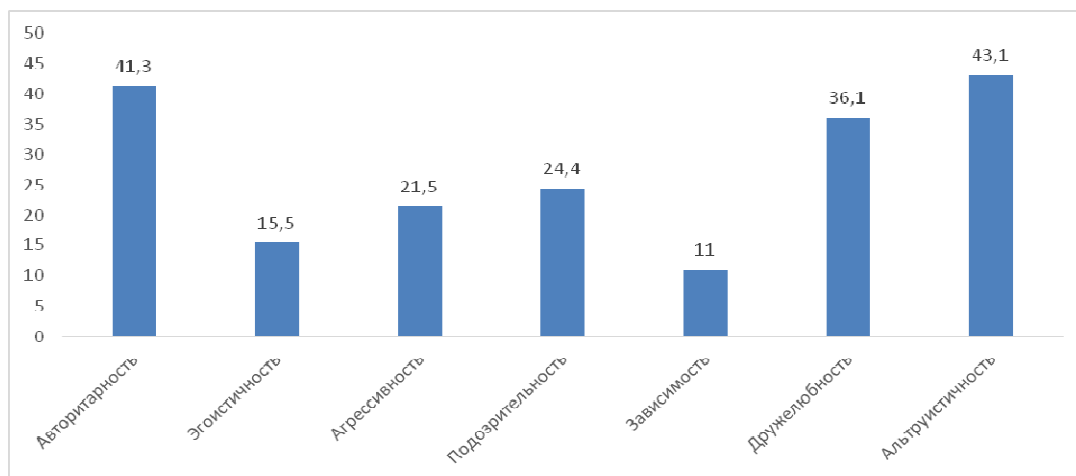


Рисунок 3. Анализ межличностных отношений предельным показателям

Особое внимание на себя обращает тот факт, что у обследуемых юношей представлены такие качества как, авторитарность, альтруистичность наряду с этим – дружелюбность. Менее выражены такие показатели как – зависимость, эгоистичность, доминирование, агрессивность.

Таблица 1

Корреляционные связи показателей

Шкала Басса-Дарки	Шкала Т. Лири	r=	Описание связи по результатам исследования
Физическая агрессия	Подчинение	-0,453	Выявлена отрицательная средняя корреляционная взаимосвязь показателей физической агрессии и подчинения. Высокий уровень физической агрессии предполагает низкие значения подчиняемости, что объясняется достаточно логично в рамках нашего исследования.
Подозрительность	Косвенная агрессия	0,348	Выявлена слабая положительная корреляционная взаимосвязь. Проявление косвенной агрессии на высоком уровне предполагает высокий уровень подозрительности. Те при высоком уровне подозрительности у юношей может проявляться косвенная агрессия.
Раздражение	Подозрительный	0,468	Выявлена средняя положительная значимая корреляция. При высоких значениях раздражительности у испытуемых выявлены высокие значения подозрительности.
Вербальная агрессия	Агрессивный	0,559	Выявлена положительная сильная значимая корреляция. Высокие значения вербальной агрессии подразумевают повышенный уровень агрессивности в целом. Также у людей с высоким уровнем агрессивности выявлен высокий уровень вербальной агрессии.
Обида	Подозрительный	0,466	Выявлена положительная средняя значимая корреляция. Повышенные значения обиды наблюдаются у тех представителей, у кого высокие значения подозрительности. Также при высоких значениях подозрительности наблюдаются высокие значения и проявления обиды.
Чувство вины	Зависимый	0,38	Выявлена положительная слабая значимая корреляция. Высокие значения чувства вины предполагают высокие значения зависимости. При высоких значениях зависимости повышается также уровень чувства вины.

Обращает на себя внимание тот факт, что нами не было выявлено взаимосвязи между шкалами Негативизм и шкалами Дружелюбный, Альтруистический.

Результаты проведенного исследования позволили выявить следующие сложные типы в отношении, которые свойственны для наших испытуемых: агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый.

Наибольшую сложность представляет «подозрительный» тип в отношениях. Для такого типа свойственны сложности в построении взаимоотношений.

Самый сложный тип в отношениях – подозрительный, т.к. он проявляет косвенную агрессию, раздражение, вербальную агрессию, обиду и подозрительность. Это значит, что такие люди чаще подозрительные, обидчивые, склонные к сомнению во всем, злопамятные, занимают экстернальную позицию, то есть внешне обвиняющую позицию, винят в своих неудачах, всем недовольны, вспыльчивы, грубы, у них присутствуют вспышки ярости, которые сопровождаются криками, проклятиями и визгом. После вспышек гнева такие люди могут убеждать окружающих в том, что они являются плохими, что поступают зло, а также испытывают угрызения совести, часто просят прощения, но затем ситуация так же часто повторяется.

Так же сложным является в отношениях тип Агрессивный, т.к. он проявляет раздражение, вербальную агрессию, обиду и подозрительность. Такие люди жестоки и враждебны к окружающим, агрессивность может проявляться в асоциальных формах поведения. Высокий уровень требовательности к окружающим, склонность к обвинению окружающих, завистливость, раздражительность. Вспышки гнева сопровождаются криками, визгом и проклятиями.

Люди Зависимого типа в отношениях проявляют раздражительность, обидчивость, подозрительность и имеют высокий уровень чувства вины. Такие люди чаще всего неуверенность в себе, имеют навязчивые страхи, опасения, тревожатся по любому поводу, наблюдается зависимость мнения других людей. Низкий уровень сопротивляемости изменениям и давлению окружения, искренне считают, что другие всегда правы. Очень обидчивы и долго помнят свои обиды. В отличие от первых двух, у этого типа не проявлена вербальная агрессия, но проявлено чувство вины, следовательно, его агрессия чаще всего направлена на себя и, можно предположить, что такие люди могут иметь суицидальные наклонности.

В отношениях люди Подчиняемого типа проявляют раздражительность, обидчивость, подозрительность и имеют высокий уровень чувства вины. Такие люди имеют склонность к самоунижению, слабости, уступчивости и часто самоосуждению, самообвинению, пассивности, для данного типа крайне важно иметь опору в ком-либо более сильном, но все же с осторожностью и подозрением относятся к окружающим. Часто раздражительны, могут наблюдаться вспышки гнева.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ особенностей проявления агрессивности у представителей юношеского возраста позволил установить тот факт, что агрессивность в целом у молодежи находится на среднем и умеренном уровне. Установлено, что в преобладающем большинстве представлены следующие типы в отношениях: Зависимый, и Подозрительный Подчиняемый Агрессивный. Интересен тот факт, что не было выявлено взаимосвязи между шкалами Негативизм и шкалами Дружелюбный, Альтруистический.

Высокий уровень проявления агрессивности может негативным образом повлиять на коммуникационную сферу у юношей, также может вызвать сложности в адаптации к новым условиям существования.

В нашем исследовании выявлено, что большинство испытуемых показали высокий и средний уровень агрессивности.

По результатам исследования выявлены показатели взаимосвязи шкал диагностики состояния агрессии и шкал диагностики межличностных отношений. По характеру связь выявлена прямая и обратная.

Мы можем предложить следующие рекомендации для педагогов-психологов. Это работа с самооценкой студентов, но такая работа должна базироваться на основе определенных умений и навыков студентов, т.е. педагогом-психологом создается ситуация успеха. Так же для снижения агрессивности можно проводить различные занятия, связанные с творчеством (рисование, художественная самодеятельность и т.д.).

Литература:

1. Бех В.П. Изучение влияния самооценки на агрессивность в юношеском возрасте // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – Т. 18. – С. 6-10.
2. Гиляева А.М. Основные факторы, влияющие на аутоагрессивное поведение подростков // В сборнике: Наука – шаг в будущее. Сборник научных трудов по материалам Всероссийской молодежной научно-практической конференции с международным участием. Отв. редактор И.Р. Хох. – 2020. – С. 129-132.
3. Кузубова В.О. Особенности агрессивного поведения в юношеском возрасте (на примере студенчества) // Инновационная наука. – 2016. – № 8-1. – С. 183-187.
4. Михалева А.Б., Барашкова В.В. Особенности проявления агрессивности в юношеском возрасте // Современный научный вестник. – 2016. – Т. 5. – № 2. – С. 137-141.
5. Нечет А.Ю. Психологические особенности проявления уровня агрессивности в юношеском возрасте // В книге: Изучение человека: проблемы, поиски, решения Материалы Международной научной конференции. – 2017. – С. 66-69.
6. Реан, А.А. Агрессия и агрессивность личности // Реан, А.А. Психологический журнал, 2013. – №5. – С. 3-18.
7. Тимченко Т.В., Данилов Е.В., Халфина Р.Р. Гендерные различия проявления агрессии у подростков // Вестник психосоциологии. – 2019. – № 3. – С. 114-115.
8. Халфина Р.Р., Огуречников Д.Г., Махмутов И.С. Особенности агрессивного поведения детей подросткового возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – Выпуск 56. – Ч. 7. – С. 354-361
9. Халфина Р.Р., Сафронова Е.В., Сафронов А.М. Психологические особенности склонности к делинквентному поведению подростков // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2020. – Т. 20. – № 1. – С. 75-79.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аббасова Левиза Иловиевна Зотова Ирина Васильевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	4
Ажиев Магомед Вахаевич Эльсиева Марха Султановна Нальгиева Индира Алиевна	ВАЖНЕЙШИЕ УСЛОВИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	6
Акимова Елена Анатольевна Акимов Владислав Олегович	ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВУЗА К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ РОССИИ И КИТАЯ	9
Алексеева Екатерина Николаевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ СПО	12
Антохина Валентина Александровна Зиновьева Валентина Николаевна	СОЗДАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	15
Ахмадова Зайнап Мухадиновна Зияудинова Оксана Магомедовна Мархиева Мадина Висангереевна	ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ	17
Ахметов Линар Гимазетдинович Асхадуллина Наиля Нургаяновна Колпаков Евгений Александрович	АНАЛИЗ НАПРАВЛЕНИЙ И ТЕНДЕНЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ И ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К ВЫБРАННОЙ ПРОФЕССИИ	20
Ахметова Дания Загриевна Фазлеева Лейла Ринатовна	КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ЛИДЕРА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЕГО ИМИДЖА	23
Барышева Анна Викторовна	СОХРАНЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО ПОЛЕЗНЫХ СВЯЗЕЙ ОСУЖДЕННЫХ КАК ЗАДАЧА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	26
Бекоева Татьяна Александровна Кокаева Ирина Юрьевна Осипова Алина Юрьевна Хубешты Геннадий Феликсович	ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ	29
Буковцова Нина Ивановна Ремезова Лариса Асхатовна	ПОСТРОЕНИЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	31
Булуева Шумисат Исмаиловна Джегистаева Лариса Исаевна Бекова Айна Османовна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	35
Булуева Шумисат Исмаиловна Магомедалиева Муминат Рабазановна Гумашвили Инга Рамазовна	ЗНАЧЕНИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ В СОХРАНЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	38
Быстрова Наталья Васильевна Чеснокова Полина Николаевна Спиридонова Диана Александровна	ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ	41
Винокурова Наталья Федоровна Макарова Татьяна Юрьевна Гущина Юлия Сергеевна	МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	44

Воронин Денис Михайлович Воронина Екатерина Геннадиевна Коротков Олег Владимирович	РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СОГЛАСНО ФОРМИРОВАНИЮ «ЯДРА ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ» И УНИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	48
Гайдаров Даниял Раджидинович Назаров Александр Давидович Мухидинова Магомед Госенгаджиевич	ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ	50
Гамидов Лазер Шафтаридинович Умаев Анварбек Умаевич Борлакова Зубайда Аубекировна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ	55
Закирова Оксана Вячеславовна Пупышева Евгения Леонидовна	РЕЗИЛЬЕНТНОСТЬ КАК ВЕДУЩАЯ ТЕНДЕНЦИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	58
Зиновьева Валентина Николаевна Демидова Анна Петровна Петрунина Людмила Сергеевна	ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	60
Зотова Ирина Васильевна Аббасова Левиза Иловиевна	БЕГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	63
Зулхарнаева Анастасия Васильевна Апраксимова Светлана Николаевна Мусеибова Тахмина Гаджиалиевна	МЕТОДИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПЕРСОНИФИКАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУЛЬТУРНОГО ЛАНДШАФТА	66
Кирюхина Наталия Владимировна Горбачева Янина Геннадьевна Цурикова Юлия Сергеевна	ЗАДАЧИ С ЭЛЕМЕНТАМИ ИСТОРИЧЕСКОЙ МЕТРОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ О ФИЗИЧЕСКИХ ВЕЛИЧИНАХ	69
Китикарь Оксана Васильевна Левченко Наталия Валерьевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ	71
Козлов Вячеслав Александрович Порфирьев Владимир Аркадьевич	ЗАРОЖДЕНИЕ ОСНОВ МОРАЛЬНО-ПРАВСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ	74
Кузнецова Елена Михайловна	О ВЫБОРЕ ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В УСЛОВИЯХ ОГРАНИЧИТЕЛЬНЫХ МЕР	77
Куренкова Ольга Евгеньевна	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИМИ ОСУЖДЕННЫМИ	81
Левченко Наталия Валерьевна Китикарь Оксана Васильевна	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	84
Лощилова Анна Александровна Кобалян Тамара Георгиевна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ КУРСА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ ЭКОЛОГО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КУЛЬТУРНЫХ ЛАНДШАФТАХ	89
Лощилова Анна Александровна Зулхарнаева Анастасия Васильевна	ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОЕ ПОЗНАНИЕ КУЛЬТУРНОГО ЛАНДШАФТА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	90
Луковенко Татьяна Геннадьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	93
Люликова Анна Викторовна	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ И ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ В РАЗВИТИИ КРАЕВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	99

Мелитовская Ирина Николаевна Фурсенко Надежда Александровна Березинская Алла Ивановна	ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	101
Миназова Зарема Магомедовна Магомедова Зухра Залимхановна Гатиева Лида Хаз-Магомедовна	ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ СТРЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	104
Миназова Зарема Магомедовна Батырова Айна Магометовна Газимагомедов Гаджисайд Газимагомедович	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ С ЦЕЛЬЮ РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА	107
Миназова Венера Магомедовна Магомедова Зухра Залимхановна Аушева Маддан Бисултановна	ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ	110
Миназова Венера Магомедовна Магомедова Зухра Залимхановна Султыгова Марифа Магомедовна	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	113
Пирожкова Алена Олеговна Аметова Лейля Энверовна	ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ КАК СПОСОБ ПОЗНАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ	116
Попова Елена Юрьевна Ахмедов Мурад Абидович Ярычев Насруди Увайсович	СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПРАВО И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ»	119
Пучков Олег Александрович	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИЧЕСКОГО И ПРАВОВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ В СЕТЕВОМ ПРОСТРАНСТВЕ	122
Рамазанова Эльмира Асановна	ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СЕДЬМОГО ГОДА О ШКОЛЕ	125
Рамазанова Эльмира Алиевна	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА	128
Савчук Маршалл Викторович Савчук Эльмира Альбертовна Магин Владимир Алексеевич	ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ТРЕНЕРА В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	130
Сидоренко-Николашина Елена Леонидовна Комиссаренко Елена Валентиновна Бережная Татьяна Егоровна	ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В АГРОТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	132
Симоненко Каринэ Петросовна Игнатъева Лия Евгеньевна	ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ТРЕНЕРОВ ПО КОННОМУ СПОРТУ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	137
Степанова Людмила Валерьевна Максимова Лена Иннокентьевна Туменбаева Любовь Ильинична	ПРОЕКТ СОЗДАНИЯ ЦЕНТРОВ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА	140
Стрелковских Александр Александрович Сорокопуд Юнна Валерьевна Уварова Наталья Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПО ПОВЫШЕНИЮ АКАДЕМИЧЕСКОГО РЕЙТИНГА И МОТИВАЦИИ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ	142
Татьянина Татьяна Викторовна	ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ	145
Ужан Ольга Юрьевна	О СУЩНОСТИ ТВОРЧЕСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ	148
Ульянова Лариса Александровна Перова Анна Константиновна	УСТРАНЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ АУДИРОВАНИЯ НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	151

Шевченко Мария Сергеевна Самойленко Наталия Борисовна	РОЛЬ СПЕЦКУРСА В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В АСПЕКТЕ ФГОС 3++	154
Шурупова Екатерина Сергеевна	МЕТОДИКА ЭФФЕКТИВНОГО ЗАПОМИНАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ ТОНОВ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ	157
Югова Мария Анатольевна Павлова Светлана Викторовна	УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	160
Юсупова Роза Ярагиевна Ажиев Магомед Вахаевич Мейриева Айшат Султановна	ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	163
Яндиева Амина Израилевна Гамидов Лазер Шафтаридинович Борлакова Фатима Аубекировна	ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ КАК КОМПОНЕНТА ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	166
ПСИХОЛОГИЯ		
Вайтюк Екатерина Михайловна	ПРОБЛЕМЫ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА КАЧЕСТВО ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ	169
Вайтюк Екатерина Михайловна	ПСИХОЛОГО-ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА	171
Ким Алина Эдуардовна	СТРУКТУРА ВИДОВ ЛИЧНОСТНЫХ ПРИТЯЗАНИЙ МОЛОДЫХ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН	174
Клыпа Ольга Викторовна	К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ У МОЛОДЕЖИ ОБРАЗА РОССИИ	177
Ледовская Татьяна Витальевна	АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НЕПРЕРЫВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	180
Реттгес Светлана Валерьевна	ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	183
Стёпина Нелли Васильевна Картукова Татьяна Николаевна	МАТЕРИНСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К ДЕТАМ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ	185
Стёпина Нелли Васильевна	ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ ПОСЛЕ РАЗВОДА	189
Халфина Регина Робертовна Политика Оксана Ивановна Хахлова Ольга Николаевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ С НЕПРЯМЫМ СУИЦИДОМ	195
Хох Ирина Рудольфовна Евтушенко Елена Михайловна Сальникова Екатерина Петровна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ В ОБЩЕНИИ У ПОДРОСТКОВ	198

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 73. Часть 2.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 29.12.2021. Сдано в набор 10.01.2022. Дата выхода 17.01.2022
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 23,79. Тираж 500 экз. Цена свободная.